جامعة الزاوية

إدارة الدراسات العليا والتدريب

كلية الآداب

قسم علم النفس

شعبة الدراسات النفسية

أطروحة بعنوان

العنف المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي

دراسة ميدانية بمدارس التعليم الثانوي بمدينة الزاوية

أطروحة مقدمة للحصول على درجة الاجازة الدقيقة (الدكتوراه) في الدراسات النفسية

إعـــداد الطالـــب: **خيـــري علـي القمودي الأحرش**

إشراف الأستاذ الدكتور: **يوسف أبو القاسم الأحرش**

للعام الجامعي (2025)

الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنسَانَ عَلَّمَهُ

الْبَيَانَ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ وَالنَّجْمُ

وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ

سورة الرحمن: الآية 1–6

الإهداء

إلى الأرواح الطاهرة التي فقدتها في حياتي فلم أتسالم بدعائي

ومشاعري ووجداني ... أبي وابنتي نور وصديقي عثمان الشاملي

رحمهم الله تعالى وأسكنهم الفردوس الأعلى.

إلى والدتي العزيزة أطال الله في عمرها وأنعم عليها بدوام عفوه وعافيته

إليها وإلى أخوتي الأوفياء والأكارم.

وإلى زوجتي وأبنائي الذين رافقوني طيلة رحلتي هذه وصولاً إلى هذه

الأطروحة فكانوا خير سند ومثابرة في الصبر والعون.

أهدي ثمرة جهدي هذا

(خيري الأحمر)

شكر وتقدير

قال تعالى﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ (*) فالحمد لله على نعمه، والشكر له على فضله، والصلاة والسلام على أفضل خلقه، سيدنا محمد ﷺ الذي أكرمه الله تعالى بالحكمة والبيان.

أمَّا بعد ،،،

فإن أي عمل أو بحث علمي مهما كان حجمه أو مستواه فإنّه لا يكتمل في العادة إلا بتضافر الجهود ما بين الباحث وأستاذه من ناحية، والعديد من الأطراف الأخرى سواء كانت أفراداً أو مؤسسات من ناحية أخرى لذلك أتقدم بجزيل الشكر وعظيم العرفان إلى أستاذي المشرف **الدكتور يوسف أبو القاسم الأحرش**، الذي تفضل بقبول الإشراف على رسالتي ومتابعتها، وإعطائه النصائح والإرشادات لإبراز هذه الاطروحة في صورتها الحالية.

وأتقدّم بأسمى آيات الشكر والعرفان أيضاً، إلى أساتذتي في جامعة الزاوية، وأخص بالذكر الأساتذة الأجلاء بقسم الدراسات النفسية والتربوية، الذين قاموا بتدريسي في السنة التمهيدية، كما أخص منهم أيضاً أعضاء لجنة التحكيم لأداة الدراسة، وجميع العاملين بإدارة الدراسات العليا والتدريب.

(*) - سورة إبراهيم: الآية 7

ثُمّ يسعدني أن أتقدم بجزيل شكري وامتناني إلى **الدكتور الصديق المريمي، والدكتور أسماعيل المعصب، والأستاذ جمال الزناتي، والأستاذ عبد الملك حسن،** الذين كان لهم الفضل في إعانتي، **والدكتور محمد الزبيدي،** لتفضله إعطاء النصائح والإرشادات فيما يتعلق بالأداة الدراسة.

وأتقدم بفائق الشكر والتقدير والامتنان والاحترام، إلى أساتذتي الأجلاء أعضاء لجنة المناقشة، لتكرمهم بقبول الاطّلاع على هذه الاطروحة، ومراجعتها وتصويبها بما يرتقي بها إلى الأصوب والأدق:

فضيلة الدكتور: **إبراهيم محمد سليمان** جامعة الزاوية

فضيلة الدكتور: **الصديق محمد المريمي** جامعة الزاوية

فضيلة الدكتور: **سالم أحمد امجاهد** جامعة طرابلس

فضيلة الدكتور: **محمد ضو الطالب** جامعة ليبيا المفتوحة

ولا يفوتني أن أشكر زملائي الذين لم يبخلوا عليَّ في مد يد العون ومساعدتي لإتمام هذه الأطروحة.

فجزآهم الله جميعاً عني وعن العلم وأهله خير الجزاء والحمد لله رب العالمين.

الباحث

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى العنف المدرسي ودرجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، كما يدركها طلبة التعليم الثانوي بمدينة الزاوية، وذلك في ضوء متغيرات: (النوع، والسنة الدراسية، والتخصص)، وكذلك التعرف على العلاقة بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تم تطبيق أداتين لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلتها، وهما: (استبيان العنف المدرسي، ومقياس التوافق النفسي)، حيث تكونت عينة الدراسة من (680) طالباً وطالبةً، بنسبة (19%) من المجتمع الأصلي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، كما يدركها طلبة التعليم الثانوي بمدينة الزاوية، جاءت بدرجة منخفضة، بينما جاء مقياس التوافق النفسي بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في مستوى العنف المدرسي يعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، ومتغير السنة الدراسية لصالح السنة الثانية، وعدم وجود فروق في متغير التخصص، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في درجة التوافق النفسي يعزى لمتغير النوع لصالح الاناث في أبعاد (الاعتماد على النفس، والشعور بالحرية، والتحرر من الانفراد)، أما بعدا (الإحساس بالقيمة الذاتية، والشعور بالانتماء) توصلت النتائج بعدم وجود فروق، في حين جاء متغير السنة الدراسية لصالح السنة الثالثة في كافة الابعاد ما عدا بعد (الاعتماد على النفس) جاء بعدم وجود فروق، أما في متغير التخصص جاءت بعدم وجود فروق، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية (سالبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، واوصت الدراسة بإنشاء برامج إرشادية تستند إلى مبادئ النظريات الإرشادية، في كيفية التعامل مع حالات العنف المدرسي وتحقيق التوافق النفسي لدى الطلبة، وذلك لتعزيز بيئة مدرسية إيجابية.

Study Summary:

The current study aimed to identify the level of school violence and the degree of psychological adjustment among high school students according to the Rational Emotive Counseling Theory, as perceived by students in secondary education in the city of Zawiya. It also sought to explore the relationship between school violence and psychological adjustment among high school students, considering variables such as gender, year of study, and specialization. To achieve these objectives, the researcher employed a descriptive method and utilized two data collection tools: a school violence questionnaire and a psychological adjustment scale. The study sample consisted of (680) students, representing (19%) of the original population.

The results indicated that the level of school violence among high school students, according to the Rational Emotive Counseling Theory, was low, while the psychological adjustment scale showed a high degree. Moreover, the findings revealed statistically significant differences at the (0.05) level in the level of school violence attributed to the gender variable in favor of males and the year of study in favor of second-year students, with no differences found in the specialization variable. The study also identified statistically significant differences at the (0.05) level in the degree of psychological adjustment attributed to the gender variable in favor of females in the dimensions of self-reliance, sense of freedom, and liberation from isolation; however, no differences were found in the dimensions of self-worth and sense of belonging. The year of study favored third-year students across all dimensions except for self-reliance, where no differences were observed. The specialization variable also showed no significant differences. Additionally, the study found a statistically significant inverse relationship at the (0.05) level between school violence and psychological adjustment among high school students. The study recommended the establishment of counseling programs based on the principles of counseling theories to address cases of school violence and enhance psychological adjustment among students, thereby promoting a positive school environment.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الآية	**ب**
الإهداء	**ت**
الشكر والتقدير	**ث**
ملخص الدراسة	**ح**
ملخص الانجليزي	**خ**
الفصل الأوّل- الإطار العام للدراسة	
مقدمة	**2**
مشكلة الدراسة	**3**
أهمية الدراسة	**4**
أهداف الدراسة	**5**
تساؤلات الدراسة	**6**
مصطلحات الدراسة	**7**
حدود الدراسة	**8**

الفصل الثاني– الإطار النظري	
المحور الأول– العنف المدرسي	
تمهيد	**11**
أولاً– العنف	**11**
مفهوم العنف لغةً واصطلاحاً	**11**
مفاهيم ذات الصلة بالعنف	**12**
النظريات المفسرة للعنف	**14**
ثانياً– العنف المدرسي	**18**
مفهوم العنف المدرسي	**18**
أشكال العنف المدرسي	**19**
أسباب العنف المدرسي	**19**
الآثار المترتبة على العنف في المدارس	**21**
المحور الثاني– التوافق النفسي	
تمهيد	**24**
التوافق لغةً واصطلاحاً	**24**

مفهوم التوافق النفسي	24
المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم التوافق النفسي	25
أهمية التوافق النفسي	27
خصائص التوافق النفسي	27
التوافق النفسي من منظور إسلامي	28
النظريات المفسرة للتوافق النفسي	29
ابعاد التوافق النفسي	31
مؤشرات التوافق النفسي	32
معايير التوافق النفسي	33
العوامل التي تعيق التوافق النفسي	33
المحور الثالث– التعليم الثانوي	
تمهيد	36
مفهوم التعليم الثانوي	36
أهمية التعليم الثانوي في ليبيا	37
أهداف التعليم الثانوي	37

مبادئ التعليم الثانوي	38
أدوار التعليم الثانوي	38
التعليم الثانوي ومرحلة المراهقة	39
زمن المراهقة مقابل مرحلة التعليم الثانوي	39
المحور الرابع- نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	
تمهيد	42
أولاً-الإرشاد النفسي	42
الحاجة التي أدت إلى وجود الإرشاد النفسي	43
أهداف الإرشاد النفسي	44
الصعوبات التي يواجهها الإرشاد النفسي في المدرسة	44
ثانياً- نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	46
نبذة عن ألبرت إليس	46
النشأة والتطور لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	47
مفهوم نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	48
أهمية تطبيق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	48

اهداف نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	**49**
مسلمات نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	**51**
فروض نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	**51**
نموذج ABC للشخصية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	**52**
الأفكار العقلانية واللاعقلانية	**54**
تقييم نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	**57**
الفصل الثالثة– الدراسات السابقة	
تمهيد	**62**
دراسات تناولت العنف المدرسي	**62**
دراسات تناولت التوافق النفسي	**72**
تعقيب على الدراسات السابقة	**76**
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية	
تمهيد	**79**
منهج الدراسة	**79**
مجتمع الدراسة	**79**

عينة الدراسة	**79**
أداة الدراسة	**81**
الأساليب الإحصائية	**93**
الفصل الخامس–عرض وتحليل النتائج وتفسيرها	
تمهيد	**94**
عرض وتحليل النتائج	**94**
ملخص النتائج	**128**
التوصيات	**129**
المقترحات	**130**
المراجع	**131**
الملاحق	**143**

فهرس الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	رقم الصفحة
1	يمثل الفرق بين العنف والعدوان	13
2	يبين مقارنة بين سمات التفكير العقلاني وسمات التفكير اللاعقلاني	56
3	يبين نموذج ABCDE للشخصية	60
4	يبين التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع	80
5	يبين التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقاً لمتغير السنة الدراسية	80
6	يبين التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص	80
7	يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (العنف والانتقام ممن يكدون لي)	82
8	يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (بعض الناس الأشرار يستحقون العنف)	83
9	يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين)	83
10	يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية)	84
11	يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (ضحايا العنف يستحقونه)	84
12	الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً)	85
13	يبين ارتباط أبعاد العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بالدرجة الكلية	85
14	يبين نتائج اختبار (t) بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على الاستبيان ككل	86
15	يبين معامل ثبات الاستبيان باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية	87
16	يوضح معاملات ثبات الاستبيان باستخدام التجزئة النصفية	88
17	يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (الاعتماد على النفس)	89

18	يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (الاحساس بالقيمة الذاتية)	**89**
19	يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد (الشعور بالحرية)	**90**
20	يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (الشعور بالانتماء)	**90**
21	يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (التحرر من الانفراد)	**91**
22	يبين نتائج اختبار (t) بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس التوافق النفسي ككل	**91**
23	يبين معامل ثبات مقياس التوافق النفسي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية	**92**
24	يبين يوضح معاملات ثبات مقياس التوافق النفسي باستخدام التجزئة النصفية	**92**
25	يبين أبعاد استبيان العنف المدرسي لدى طلبة وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	**95**
26	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد العقاب والانتقام ممن يكدون لي	**98**
27	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد بعض الناس الأشرار يستحقون العنف	**99**
28	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين	**101**
29	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية	**102**
30	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد ضحايا العنف يستحقونه	**103**
31	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد ضحايا لا يتألمون كثيراً	**105**
32	يبين نتائج اختبار (t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان وفقاً لمتغير النوع	**106**

33	يبين نتائج اختبار (t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان وفقاً لمتغير السنة الدراسية	**108**
34	يبين نتائج اختبار (t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان وفقاً لمتغير التخصص	**110**
35	يبين أبعاد مقياس التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي	**111**
36	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في درجة الاعتماد على النفس	**114**
37	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في درجة الاحساس بالقيمة الذاتية	**116**
38	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في درجة الشعور بالحرية	**117**
39	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في مستوى الشعور بالانتماء	**119**
40	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في درجة التحرر من الانفراد	**120**
41	يبين نتائج اختبار(t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي وفقاً لمتغير النوع	**122**
42	يبين نتائج اختبار (t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي وفقاً لمتغير السنة الدراسية	**123**
43	يبين نتائج اختبار (t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي تبعاً لمتغير التخصص	**125**
44	يبين طبيعة العلاقة الارتباطية بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة باستخدام مصفوفة الارتباط البسيط "بيؤسون"	**126**

الفصـــل الأوّل

الإطار العـــــام للدراسة

- مقـــدمـة
- مشكلة الدراســة
- أهميــة الدراسـة
- أهـداف الدراسـة
- تساؤلات الدراســة
- مصطلحات الدراسـة
- حدود الدراســة

-مقدمة:

يُعَدُّ التعليم من المقومات الأساسية في حياة الشعوب، سواء المتقدمة أو النامية، إذ يسهم في تنمية عقل الفرد وفكره، ويشكل مستواه وعيه الاجتماعي والثقافي والسياسي، وتُعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة من حيث تأثيرها على الطفل ورعايته، حيث توفر بيئة مناسبة لبناء علاقات جديدة وتربية منظمة، حيث يساهم التعليم الثانوي في تسهيل النمو الشامل للطلبة، من خلال تطويرهم انفعالياً وجسدياً ومعرفياً واجتماعياً، تزامناً مع فترة المراهقة، ويواجه الطلبة ضغوطات عديدة نتيجة التغيرات النفسية والاجتماعية، مما يؤدي إلى ظهور سلوكيات عدوانية لدى البعض، وتأخذ أشكال العنف المدرسي عدة صور مثل الفوضى والإزعاج، مما يؤثر سلباً على سير العملية التعليمية.

وفي هذا السياق تلعب نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي دوراً مهماً في فهم كيفية تأثير هذه الضغوطات على التوافق النفسي للطلبة، وتركز هذه النظرية على أهمية التفكير العقلاني في مواجهة السلوكيات السلبية وتطوير استراتيجيات فعّالة للتعامل للحد من هذه السلوكيات، ومن هنا تظهر الحاجة إلى خدمات إرشادية خاصة تساعد الطلبة في التغلب على تلك الصعوبات، وتقع مسؤولية هذه الخدمات على عاتق المرشد النفسي (المدرس المرشد، الأخصائي النفسي)؛ لأن الإرشاد النفسي ليس علاجاً في الأساس، وإنما يساعد الطلبة للوصول إلى مستوى عالٍ من التوافق النفسي، وأكدت دراسة أبو مصطفى (2008) "أن الخدمة الإرشادية تتعلق بمساعدة الأفراد على تحقيق النمو السوي، أو الوقاية من الوقوع في الاضطرابات الانفعالية، أو العلاج للذين يعانون من اضطرابات سلوكية." (نظمى أبو مصطفى، 2008: 412)

وبناءً على ما سبق يستدعي توظيف نظرية لتفسير العنف المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي، من خلال إعادة تنظيم المواقف والاحداث، حيث أشارت نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي إلى أن المتعلم يميل بطريقة غير عقلانية إلى التشويش والعنف، الأمر الذي يستوجب دراسة هذه المشكلة من جميع جوانبها، وتم تنظم فصول الدراسة على النحو الآتي:

1- الفصل الأوّل: الإطار العام للدراسة.

2- الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة.

3- الفصل الثالث: الدراسات السابقة.

4- الفصل الرابع: إجراءات الدراسة.

5- الفصل الخامس: تحليل النتائج ومناقشتها.

-مشكلة الدراسة:

تتنوع المشكلات السلوكية بين الطلبة المراهقين، من ممارسات عدوانية ومخالفة للأنظمة والتعليمات المدرسية، إلى التسرب من المدارس والعبث بممتلكاتها، مما تؤثر سلباً على سير العملية التربوية والتعليمية، ويعيقها عن تحقيق أهدافها.

ويعد العنف داخل البيئة المدرسية من التحديات الرئيسية التي تواجه المدرسة والمجتمع ليس فقط لأنه يتضمن مجموعة متداخلة من المشكلات المعقدة؛ بل لأنه يمتد تأثيره إلى ما هو أبعد من الطالب نفسه، وهو التأثير على بيئة المدرسية عامةً، مما قد يؤدي إلى سوء التوافق النفسي، ويشير الجندي (1999) إلى "أن سلوك العنف بدأ ينتشر في معظم المجتمعات، حيث شمل قطاعات متنوعة ولا سيما قطاع التعليم، مما أدى إلى ما يُعرف بعنف التلاميذ، الذي يهدد مستقبلهم، الأمر الذي يضعف هيبة الوالدين والمعلمين، وإذا لم يتم مواجهة عنف التلاميذ بأساليب تربوية ونفسية، فإنه قد يمتد خارج أسوار المدرسة،" (السيد الجندي، 1999: 291) كذلك أكدت نتائج دراسة ساودي، و بن عبد الكريم (2021) إن العنف المدرسي بجميع أنواعه سواء اللفظي والجسدي له أثار مباشرة على تحصيل التلاميذ دراسياً، (شيماء ساودي، وزهية بن عبد الكريم، 2021) كما أشاررت دراسة جريس (2020) بأن العنف المدرسي يؤدي إلى انخفاض قدرة الطلبة على التعلم ونمو السلوكيات التخريبية لدى الطلبة وانخفاض معدلات الحصور وكذلك الفشل الأكاديمي،(زهرة جريس، 2020: 207) وهذا يتفق مع ما جاء في تقرير وزارة التربية والتعليم بليبيا لسنة (2021) حيث أشار إلى أن العنف داخل المدارس الليبية له آثار سلبية كبيرة على الصحة النفسية والشعور بالأمن والثقة بالنفس، الأمر الذي يتطلب ضرورة اتخاذ

تدابير فعّالة من قبل الوزارة للحد من هذه الظاهرة داخل المدارس. (وزارة التربية والتعليم الليبية، 2021: 18)

وبناءً على ذلك تُعَد نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي ذات أهمية كبيرة في دراسة العنف المدرسي وتأثيره على التوافق النفسي، حيث تبرز هذه النظرية أن التفكير غير العقلاني قد يتسبب في سلوكيات عدوانية، مما يؤدي إلى تشويش وعنف في تفكير الطلبة، لذلك يُعتبر تعزيز التفكير العقلاني وسيلة فعّالة لمساعدتهم في مواجهة الضغوطات والتحديات التي يواجهونها، ويؤكد مرسي (2002) أن مرحلة المراهقة تشهد العديد من الاضطرابات النفسية، مما يجعل الإرشاد النفسي ضرورة نفسية وتربوية ومطلباً اجتماعياً، في الوقت الذي يمثل الإرشاد النفسي حجر الزاوية في مساعدة الطلبة المراهقين على تجاوز أزماتهم، ويساعدهم على مواجهة المشكلات التي قد تعيقهم في حياتهم اليومية، مما يدفعهم للجوء إلى المرشد النفسي طلباً للمساعدة، (أبو بكر مرسي، 2002: 13) حيث "أن التربية لا يمكن أن تحقق أهدافها ما لم تكن هناك أداة ووسيلة تساعد على تحقيق وترجمة الأهداف التربوية إلى الواقع الاجتماعي والتعليمي للفرد".(أحمد محمد، وشاكر محمد، 2012: 147) وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمحور في الإجابة عن التساؤل التالي:

هل توجد علاقة بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية؟

- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في تفسير العنف المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي (ألبرت إليس)، حيث تتجلى أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1- المساهمة في رفع الوعي بأهمية التوافق النفسي ودوره الحيوي في العملية التربوية والتعليمية، مما يعزز من فهم أفراد المجتمع المدرسي لهذه المفاهيم.

2- تنمية الوعي لدى المعلمين وأولياء الأمور حول كيفية مساعدة أبنائهم، وذلك من خلال توجيهم وإرشادهم للحد من ظاهرة العنف داخل المدارس.

3- المساهمة في وضع استراتيجيات فعّالة للحد من العنف المدرسي، استناداً إلى مفاهيم نظرية ألبرت إليس التي تركز على تعزيز التفكير العقلاني.

4- تعزز الدراسة من فهم العوامل النفسية والاجتماعية التي تسهم في بروز ظاهرة العنف المدرسي، مما يساعد على معرفة الأسباب الجذرية لهذه الظاهرة.

5- تبرز الدراسة الآثار النفسية والجسدية للعنف المدرسي، مما يشير إلى تأثير هذه الظاهرة على التحصيل الدراسي للطلبة.

6- تُعَدُّ نتائج الدراسة مرجعاً لمتخذي القرار في تطوير السياسات التعليمية والإرشادية، بما يتماشى مع احتياجات الطلبة النفسية والاجتماعية ووفقاً لمفاهيم نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.

- أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية.

2- التعرف على مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية، تعزى إلى متغير (النوع، التخصص، السنة الدراسية).

3- التعرف على درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية.

4- التعرف على درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية، تعزى إلى متغير (النوع، التخصص، السنة الدراسية).

5- التعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية.

- تساؤلات الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة وأهداف الدراسة تمت صياغة التساؤلات التالية:

1- ما مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير النوع؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير السنة الدراسية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير التخصص؟

5- ما درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير النوع؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تبين درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير السنة الدراسية؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تبين درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير التخصص؟

9- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية؟

- مصطلحات الدراسة:

فيما يلي عرض لبعض المصطلحات الواردة في الدراسة، واستعراض أهم معانيها وتعريفها إجرائياً.

- العنف المدرسي:

- يعرف العنف بأنه السلوك الذي يقوم على استخدام القوة غير المقبولة بصورة مباشرة وظاهرة بهدف إلحاق الأذى والاضرار بالأشخاص أو الأشياء والممتلكات سواء كان ذلك بصورة مادية أو لفظية أو معنوية نفسية. (عبد العزيز العنزي، 2021: 103)

- يعرف العنف المدرسي بأنه الممارسات الفعلية التي تلحق الضرر بالطلبة والممتلكات داخل البيئة المدرسة. (كمال بوطورة، 2017: 23)

ويعرف العنف المدرسي إجرائياً على أنه التصرفات السلوكية العدوانية التي تحدث بين الطلبة، سواء كانت لفظية أو غير لفظية، كما يقيسه استبيان العنف المدرسي وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لهذه الدراسة.

- التوافق النفسي:

- عرّف التوافق النفسي بأنه "ما يشعر به الفرد نحو ذاته وما يدركه عن ميوله التي تحدد طبيعة استجابته للآخرين، وما يملك من كفاءة في مواجهة المواقف المتأزمة انفعالياً." (صلاح الدين الجماعي، 2010: 77)

- أما زهران (2005) فقد عرّف التوافق النفسي: بأنه "عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلباته البيئة." (حامد زهران، 2005: 27)

مما سبق يمكن تعريف التوافق النفسي إجرائياً: بأنه عملية مستمرة يقوم بها الطلبة استجابة للمواقف الجديدة بالتغيير والتعديل كما يقيسه مقياس التوافق النفسي لهذه الدراسة.

- نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

عرفت على أنها أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة المسترشدين في التغّلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات

خاطئة وغير عقلانية، والتي يصاحبها اضطراب في سلوك وشخصية الفرد واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التوافق مع المجتمع. (فتحية بلعسلة، 2013: 97)

مما سبق يمكن تعريف نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي إجرائياً: بأنها طريقة في الإرشاد النفسي للحد من الأفكار اللاعقلانية والغير منطقية التي يمكن أن تؤدي إلى العنف وسوء التوافق النفسي رائدها ألبرت إليس.

- حدود الدراسة:

تقتصر حدود هذه الدراسة على:

1- البعد الموضوعي: العنف المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.

2- البعد البشري: طلبة المرحلة الثانوية.

3- البعد المكاني: مدينة الزاوية.

4- البعد الزماني: العام الدراسي (2024-2025).

الفصل الثانـي
الإطار النظري

المحور الأول- العنف المدرسي.

المحور الثاني- التوافق النفسي.

المحور الثالث- التعليم الثانوي.

المحور الرابع- نظرية الإرشاد العقلانـي الانفعالي.

المحور الأول: العنف المدرسي

- تمهيد

أولاً- العنف

- مفهوم العنف لغةً واصطلاحاً
- مفاهيم ذات الصلة بالعنف
- النظريات المفسرة للعنف

ثانياً- العنف المدرسي

- مفهوم العنف المدرسي
- أشكال العنف المدرسي
- أسباب العنف المدرسي
- الآثار المترتبة على العنف في المدارس

- تمهيد:

إن العنف ليس ظاهرة حديثة بل هو موجود منذ بداية وجود الإنسان على وجه الأرض، فالعنف المدرسي من أخطر أنواع العنف انتشاراً في الوسط المدرسي، وهو قضية معقدة لا تكون محددة بالعنف البدني فقط، بأشكاله المتعددة وبكثرة مظاهره في الآونة الأخيرة بشكل واضح في بعض المجتمعات.

أولاً-العنف:

- مفهوم العنف لغةً اصطلاحاً:

العنف لغةً:

ورد في الصحاح العنف هو ضد الرفق، تقول منه: عنف عليه بالضم وعنف به أيضاً، والعنيف: الذي ليس له رفق، واعتنفت الأمر إذا أخذته بعنف، والتعنيف هو التعبير واللوم. (اسماعيل الجوهري، 1987: 1407)

ودلالة اللفظ في العربية تقترب من نظيرتها في الإنجليزية فكلمة العنف (violence) الإنجليزية مشتقة من الكلمة اللاتينية (violentia) وهي تعني الغلظة والقوة، وتعني كذلك الاستخدام غير المشروع للقوة بأساليب عدة لإلحاق الأذى بالآخرين. (منال عباس، 2010: 19) وكلمة عنف بالفرنسية (Violence) تعني الإفراط في استخدام القوة على ما هو مألوف اجتماعياً، وهي تعني حمل القوة أو تعمّد ممارستها تجاه شخص أو شيءٍ ما. (التهامي صوان، 2019: 105-106)

وتأسيساً على ما سبق دكره يمكن القول بأن كلمة العنف جاءت بمعاني متقاربة سواء في اللغة العربية والانجليزية والفرنسية، وهي تعني استعمال القوة أو الشدة أو الغلظة اتجاه الأشخاص والاشياء بأساليب عدة.

العنف اصطلاحاً:

يعرف العنف بأنه "أسلوب يستخدم فيه الشخص القسوة والأذى والإكراه مع شخص أو جماعة، من أجل الإجبار والترويع." (صلاح فؤاد، 2006: 105)

كما عرف معجم العلوم الاجتماعية العنف بأنه استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما. (جهاد السعايدة، 2014: 58)

ويعرف العنف أيضاً بأنه السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارًا صريحاً بدائياً، كالضرب للأفراد والتدمير للممتلكات، ويمكن أن يكون العنف فردياً جماعياً. (مليكة بن زيان، 2014: 66)

وما سبق عرضه من المفاهيم المختلفة نستنتج أن مجملها تلتقي في نقطة واحدة وهي أن العنف عبارة عن إلحاق الأذى بفرد أو بجماعة ما، مهما كان نوعه فهو سلوك إيذائي سواء كان بدنياً أو نفسياً أو معنوياً وهو يلحق الضرر بالأشخاص أو الممتلكات.

- مفاهيم ذات صلة بالعنف:

تتداخل بعض المصطلحات والمفاهيم مع مصطلح العنف؛ لدرجة أنه لا يمكن تفسير العنف والوقوف على مظاهره دون الرجوع إليها، نذكر منها:

1-العنف والعدوان: يعرف العدوان بأنه سلوك يهدف إلى إحداث جروح للأشخاص أو إحداث إتلاف الممتلكات، سواء كان جماعياً أو فردياً مهما اختلفت البواعث والمقاصد، وهو أيضاً محاولة تدمير الغير وممتلكاته، وإن العنف يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعدوان، فالعنف هو الجانب النشط من العدوان، ففي حالة العنف تنفجر العدوانية صريحة مذهلة في شدتها واجتياحها كل الحدود، وقد تنفجر عند الأفراد الذين لم يكن يتوقع منهم سوى الاستكانة، والتخاذل، أي أن العنف هو الاستجابة السلوكية ذات السمة الانفعالية المرتفعة التي تدفع صاحبها نحو العنف دون وعي وتفكير لما يحدث ودون النظر إلى النتائج المترتبة على هذا الفعل، (فتحية حرمة، ومهدية بلكحل، 2016: 21-22) والجدول التالي يوضح الفرق بين العنف والعدوان:

الجدول (1)

يمثل الفرق بين العنف والعدوان

العنف	العدوان
محدد وهو صورة من صور العدوان (صورة واضحة)	أشمل وأوسع من العنف (صورة غير واضحة)
يعتمد على القوة ويعبر غالبا على البشر	ليس بالضرورة الاعتماد على القوة، قد يكون صورة نقاشية بسيطة
يهدف إلى السيطرة على الآخرين، ويهدف إلى الإذلال والإخضاع	له نفس الأهداف مع العنف
هو التطاول على حرية الآخرين	العدوان كذلك هو تطاول على حرية الآخرين
العنف يكون نوقتاً ويأتي كرد فعل لأسباب معينة	العدوان هو طبع دائم يتصف به الشخص
العنف مقرون بالظلم والدفاع عن النفس	العدوان مقرون بالظلم فقط

واستناداً إلى ما سبق يمكن القول أن كلاً من العنف والعدوان هما وجهان لعملة واحدة بحيث يهدفان إلى إيذاء الآخرين، وإلحاق الأذى بهم وخرق الحريات الفردية والجماعية.

2-العنف والقلق: الاشخاص الذين يتعرضون للقلق، يعانون من مشاكل المحيط الاجتماعي، أو غيره مما يسبب لهم الصراع أحياناً، وأن القلق عبارة عن رد فعل لخطر أي الاستجابات الانعكاسية التي يبديها الشخص بصورة لاشعورية من أجل الدفاع عن ذاته، فالقلق كحالة انفعالية مؤقتة، أو حالة الكائن الإنساني التي يتّسم بها داخلياً، وذلك لمشاعر التوتر والخطر المدركة شعورياً، والتي تزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي، فتظهر علامات حالة القلق التي تؤدي أحياناً إلى سلوكيات عنيفة.

3- العنف والغضب: يمثل الغضب انفعال الفرد وعدم قدرته على السيطرة على نفسه، وهذه الصفة تظهر عند الفرد لما يواجه في حياته الكثير من المشاكل التي يصعب عليه تقبلها، فالغضب: انفعال يعبر عن شعور قوي بعدم الرضا؛ لأن الغضب هو إزالة للقيود إضافة إلى أنه وسيلة لجذب الانتباه كما هو الحال في بعض أنواع العنف، وذلك يكون رغبة في إثبات نفسه عندما يعجز عن ذلك بالطرائق المشروعة والمقبولة، كما أن العنف هو تعبير عن مظهر من مظاهر الغضب حيث يتم التعبير عن الغضب في صور العنف المختلفة التي تهدف إلى الإيذاء، والإضرار بالآخرين، (فتحية حرمة، ومهدية بلكحل، 2016:

23-24) وهناك علاقة وثيقة بين الغضب والعنف فلو تخيلنا أن هناك خطاً متصلاً لوجدنا أن الغضب يقع في أول المتصل في حين يقع العنف المتوسط في منتصفه، كما يقع العدوان في آخر المتصل، أي إن العنف هو أقصى درجات الغضب. (مريم الجديع، 2018: 5) ومنه يمكن القول بأن الغضب إذا زادت حدته يتحول لا محالة إلى عنف، والعنف يتحول إلى عدوان.

4-العنف وعدم الانضباط: وهو إحدى حالات الانحراف الاجتماعي التي تصيب المجتمعات على إثر تحولات جذرية، سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم ثقافية، والتي تؤدي إلى فقدان الأفراد للمعايير الاجتماعية التي تنظم علاقة الفرد بالمجتمع على كل المستويات.

5-العنف والإساءة: الإساءة هي أي فعل أو قول يقوم به شخص ما بقصد إيقاع الضرر المادي أو المعنوي بشخص آخر، ويستخدم كمرادف له في عدد كبير من الدراسات ذلك النوع من السلوك العنيف الذي يحدث من جانب الآباء لأبنائهم، والإساءة قد تكون قسوة في المعاملة أو التوبيخ والضرب أو الشجار الذي يؤدي أحياناً إلى إحداث جروح، أو يصل في ذروته إلى حالة القتل. (محمد ناصر، 2017: 19-20)

- النظريات المفسرة للعنف:

إن العنف هو أحد الظواهر النفسية التي يترتب عليها آثار مدمرة للفرد، فقد اهتم علماء النفس بدراسة العنف، وحاولوا تفسيره رغم اختلاف مدارسهم وتوجهاتهم، وهذا ما أدى إلى التباين الكبير في الأطر النظرية التي تعتمد عليها كل نظرية أو مدرسة من مدارس علم النفس، وفيما يأتي يتم التطرق إلى بعض النظريات التي فسّرت العنف:

-نظرية التحليل النفسي:

يرون أنصار التحليل النفسي بزعامة فرويد، أن العنف والعدوان سلوك غريزي يهدف إلى تصريف الطاقة العدوانية الموجودة داخل الفرد، بمعنى أن العنف استجابة غريزية لإشباع غريزة العدوان التي تتمثل في الاعتداء على الغير وايذائه أو على الذات بإهانتها، ولابد من آثار خارجية تستحث الطاقة العدوانية للتعبير عن نفسها، وهذه المثيرات

تسمى مثيرات العدوان، والعنف هو الصيغة الطبيعية التي يتخذها السلوك العدواني. (كزواي عطاء الله، 2019: 56-57) لذلك فقد اعتُبر العنف طاقة لا شعورية موجودة داخل الفرد، وقد يلجأ الإنسان إلى أسلوب الكبت خاصة إذا لم يجد ملاذاً لتفريغ هذه الطاقة، مما قد يؤدي إلى تراكم الضغوط النفسية لديه، وبالتالي فإن هذا الإنسان يكون شخصاً عنيفاً، وقد يوجه عدوانه إما بشكل مباشر أو غير مباشر نحو المصدر الذي يهدده. (محمد ناصر، 2017: 15)

- النظرية السلوكية:

تؤكد هذه النظرية أن سلوك العنف يمكن اكتشافه، شأنه شأن أي سلوك آخر، كما أنها تعتمد على التطبيق المنظم لمبادئ وقوانين التعلم وعلى تقديم الأدلة التجريبية، وقد ركزت الأبحاث والدراسات التي أجراها السلوكيون، أن السلوك مكتسب ومتعلم من البيئة ومن ثم فإن الخبرات أو المثيرات التي اكتسبها أي شخص، وفيها سلوك عنيف قد تم تعزيزه وتدعيمه، وهذا ما ذهب إليه الكثير من علماء النفس، حيث يفسرونه في ضوء نظرية التعلم بالاشتراط الإجرائي، وقد كان لبحوث (سكينر) الأثر الكبير في توضيح حقيقة أن العدوان والعنف ظاهرة سيكولوجية اجتماعية يتعلمها الإنسان تبعاً لمبادئ التعلم. (فتحية حرمة، ومهدية بلكحل، 2016: 15)

ويرى السلوكيون أن العنف يمكن اكتشافه ويمكن تعديله، وأن اسلوبهم في التحكم فيه ومنعه عن الظهور وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد. (عمر أبو قيزان، 2018: 79)

إضافة إلى ما سبق فقد أشارت الاتجاهات المتعددة في المدرسة السلوكية إلى أن سلوك الفرد هو سلوك متعلم ناتج عن تفاعل الفرد مع بيئته، فالفرد يكتسب سلوكياته الايجابية المقبولة اجتماعياً وسلوكياته السلبية من خلال الخبرة والتعلم، ومن خلال التفاعل مع بيئته.

-نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتبر ألبرت باندورا هو مؤسس نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يري أن العنف سلوك متعلم من المجتمع، ويؤكد على التفاعل بين الشخص والبيئة فتفرض عليه تعلم

السلوك العنيف كأي نوع من السلوك الآخر، فحسب هذه النظرية فإن الفرد يكتسب العنف بالتعلم والتقليد من البيئة المحيطة به، سواء في الأسرة أم في المدرسة أم غيرهما، وقد استدعى انتباه باندورا في دراسته عن السلوك العدواني على عينة دراسية من الأطفال أنه غالباً ما يرتبط بشكل وثيق بالمثير أو المنبه الذي يتعرضون له، فبعض هؤلاء الأطفال يعاقبهم آباؤهم عندما يظهرون العدوان نحوهم، ولكن هؤلاء الآباء –في الوقت نفسه– يمارسون سلوكيات عنيفة بمستويات مختلفة، كما يشجعون أبناءهم على ارتكاب مثل هذه السلوكيات العنيفة مع أقرانهم في البيئات الاجتماعية المختلفة، وبالتالي فإن هذا النمط من السلوك يجعل هؤلاء الأطفال يمارسون عدواناً بسيطاً داخل المنزل، وعدواناً شديداً أثناء تفاعلهم مع أقرانهم في البيئة المدرسية وسواها. (محمد ناصر، 2017: 17–18)

ويرى علماء الاجتماع ومنهم (لوبيرت ميرتن) أن التفكك هو أحد الأسباب الرئيسية لحدوث سلوك العنف بالإضافة إلى صراع الأدوار الاجتماعية، إذ يساهم التفكك الاجتماعي في نمو ظاهرة السلوك المنحرف، إذ أن الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات والنظم لكل وحدة مجموعة من المعايير التي تنظم سلوكه، إذ تختلف هذه المعايير داخل المجتمع ممَّا يؤدي إلى انهيار الجماعات وسوء أدائها لوظائفها، ويتخذ التفكك الاجتماعي شكلين أساسين هما:

– **الشكل الأول** هو اضطراب البناء الاجتماعي الذي يتمثل في انعدام النظم الاجتماعية وتدهورها وتوقفها عن النمو، بالإضافة إلى الفساد في العلاقات الأساسية بين الأفراد والجماعات والمؤسسات والطبقات الاجتماعية.

– **الشكل الثاني** يتضح في قصور الأداء الوظيفي كالفشل في القيام بمتطلبات الوظيفة مثل الأغراض والأهداف مع حدوث بعض الخلط والغموض، هذا الشكل يشمل سوء الأداء الوظيفي وبالتالي افتقاره إلى وجود التلاؤم بين عناصر البناء الاجتماعي. (فتحية باي، 2015: 34)

- **النظرية المعرفية:**

تناول علماء النفس المعرفيون سلوك العنف لدى الأفراد بالبحث والدراسة، وذلك بهدف تشخيصه وفهمه تمهيداً لعلاجه، وقد ركزوا في جل دراساتهم وبحوثهم على موضوع الكيفية التي يُدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية ومستوى انعكاسها على الحياة النفسية للأفراد، مما يؤدي إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية، وأن مثل هذه المشاعر تتحول تلقائياً إلى إدراك داخلي يؤدي بالفرد إلى ممارسة السلوك العدواني والعنف، وقد اتسمت طريقتهم العلاجية المقترحة للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني الناتج عن إدراك العقل لمشاهد عنيفة عن طريق التعديل الإدراكي، وتزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة عن الموقف المحدد، الأمر الذي يؤدي إلى وضوح المجال الإدراكي مما يجعله متبصراً بالأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة. (محمد ناصر، 2017: 16-17)

بعد استعراض بعض النظريات التي تفسر سلوك العنف، يتضح أن كل نظرية تقدم تفسيراً مختلفاً، مثل الجوانب النفسية والسلوكية والمعرفية والاجتماعية، وعند تجميع هذه التفسيرات نجد أنها تكمل بعضها البعض، حيث تمثل جميعها نتيجة لمجموعة من العوامل المترابطة التي أسهمت في ظهور السلوك العنيف، ويمكن تلخيص تلك العوامل في النقاط التالية:

- **العامل النفسي:** يلعب دوراً في سلوك العنف لدى الفرد من خلال الإحباط الناتج عن أشياء تمنعه من إشباع حاجاته ورغباته.
- **الاستجابة الغريزية:** يعد العنف استجابة غريزية تهدف إلى إفراز الطاقة العنيفة الكامنة في الفرد.
- **التعلم الاجتماعي:** يعتبر العنف سلوكاً متعلماً نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته، حيث يكتسب سلوكياته الإيجابية والسلبية من خلال الخبرة والتعلم.

- **الملاحظة والتقليد:** يتعلم الفرد العنف من مصادر مختلفة مثل وسائل الإعلام والصور عن طريق الملاحظة والتقليد للنماذج العنيفة؛ مما يؤدي إلى اكتساب اتجاهات وأنماط سلوكية معينة.

ثانياً- العنف المدرسي:

- مفهوم العنف المدرسي:

هناك العديد من المفاهيم للعنف المدرسي، وسيتم التطرق إلى بعض منها كما يلي:

- عرف العودة (2020) العنف المدرسي: بأنه مجموعة من السلوكيات المدرسية المرفوضة اجتماعياً، والمتمثلة في تعدي أحد أعضاء هذا المجتمع على غيره بقصد إيقاع الضرر اللفظي أو المادي أو البدني أو سلب ممتلكاته وتخريبها. (منيرة العودة، 2020: 204)

- كما يعرف العنف المدرسي: بأنه أحد أشكال السلوك العدواني الذي يتسم بعدة صفات منها التطرف والشدة والتهجم، ويكون تجاه شخص ما أو موضوع معين، كما أنه يتخذ عدة أشكال جسمية لفظية مادية. (حنان شتوح، وسام جعلاب، 2017: 61)

- أما أبو قيزان (2018) فيعرف العنف المدرسي: بأنه كل ما يصدره الطلاب من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب والسب، أو إتلاف ممتلكات عامة أو خاصة وهذا الفعل مصحوب بانفعالات الانفجار والتوتر. (عمر أبو قيزان، 2018: 82)

- كما عرف علوان (2019) العنف المدرسي: بأنه كل الممارسات الابتدائية البدنية أو النفسية التي تقع على الطلاب من قبل معلميهم أو من بعضهم على بعض في المدرسة. (أزهار علوان، 2019: 3)

وعلى ما تقدم يمكن توضيح العنف المدرسي بأنه ما يرتكب من أفعال مؤذية داخل المدرسة أو بجوارها، قد يكون ارتكب من خلال الطلبة أو المعلمين أو كلاهما، وهو له آثار على الطلبة كالفشل الدراسي والتسرب المدرسي والإحباط وغيرها.

- **أشكال العنف المدرسي:**

للعنف المدرسي أشكال وأنواع متعددة تتمثل في الآتي:

1- **العنف اللفظي:** ويطلق عليه البعض العنف المعنوي، ويتمثل في السب والسخرية والشتم المباشر وعادة ما يكون مرفقاً بحركات تدل على الغضب وعدم الرضا، ويقصد به كل الألفاظ البذيئة وعدم ابداء الاحترام ويكون ذلك عن طريق الاستفزاز كالتهديد، والاذلال، والشتم، والاهمال. (عائشة قارص، ونوال بن قنونة، 2017: 29)

2- **العنف الجسدي (المادي):** وهو استخدام القوة الجسدية والتي تتمثل في الهجوم ضد الآخر بواسطة استعمال أعضاء من الجسم كالأسنان، أو الأيدي أو الرأس، أو استخدام آلة حادة، حيث تكون آثاره بادية للعيان من شأنها ترك آثار على جسد المعتدى عليه، ويكون عواقب هذا السلوك إيقاع الألم والضرر، وقد يصل إلى حد القتل أو إيذاء الذات. (جهاد السعايدة، 2014: 58)

3- **العنف الموجه نحو الممتلكات منها(المدرسة):** ويقصد به تخريب ممتلكات الآخرين، كما تأخذ السلوكيات العنيفة داخل المدرسة مظاهر وأشكال متعددة منها:

- استخدام الألفاظ النابية والشتم ضد المعلمين.
- التهكم والسخرية من المعلمين وتعطيلهم عن متابعة إلقاء الدروس، ورفض الخضوع لأوامر والقوانين واللوائح المدرسية.
- إتلاف أثاث المدرسة من مقاعد وجدران، وتشويه حوائط المدرسة بعبارات خارجة عن الادب والتربية.
- إتلاف أدوات النشاط المدرسي الخاصة بالمختبرات والمكتبات والألعاب الرياضية.
- التمرد على الواقع التعليمي وعدم الاهتمام بقرارات الإدارة المدرسية لمعاقبتهم، والاعتداء على الزملاء والرفاق في المدرسة. (كزواي عطاء الله، 2019: 50)

- **أسباب العنف المدرسي:**

يمكن تفصيل بعض أسباب العنف المدرسي في التالي:

1- **تسلط المدرسة:** تسلط الإدارة والمعلمين يؤدي إلى خلق أفراد غير قادرين على حل مشكلاتهم، مما تؤدي إلى الإحباط واعتلال الصحة النفسية التي بدورها تؤدي إلى سلوك العنف، فمتى استطاعت المدرسة القيام بدورها التعليمي والتربوي، فتعرض القواعد والتعليمات والنظم فإذا تجاوزت حدودها المعقولة فلا شك سيؤدي ذلك إلى نفور الطلبة من المدرسة وكراهيتها والهروب منها.

2- **عدم مراعاة الفروق الفردية للطلبة:** كثيراً ما تركز المدرسة على الطالب المتفوق ولا تهتم بالطالب الذي يعاني من صعوبات تعليمية أو الطالب غير المتجاوب مع المدرسة، وبحسب نظرية الدوافع فإن الإحباط هو الدافع الرئيس الذي يليه العنف، فالعنف يمكن الطالب الذي يشعر بالعجز من إثبات قدراته، وكثيراً ما يكون العنف ناتجاً عن الغيرة، وأيضًا الطالب الذي يعاقب من معلميه باستمرار يبحث عن شخص يفرغ غضبه عليه.

3- **الإخفاق الدراسي:** قد ينعكس الإخفاق الدراسي على سلوك الطلبة وتصرفاتهم ويمكن إرجاعه إلى أسباب تتعلق بالقدرة العقلية، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين طلبة العملية التعليمية ومنها ما يعزى إلى عدم الرغبة وعدم التوافق مع البرامج الدراسية وكلها أمور لها أثر على شخصية الطالب، وقد تجعله يتجه إلى سلوكيات العنف والهروب من المدرسة أو ردود فعل مضادة للمجتمع.

4- **سلوكيات المدرسة:** إن الدور الذي تلعبه الإدارة المدرسية (المدير والمعلم) في التعامل مع مشكلة العنف وقسوة المعلم في إدارته للصف وطريقته في التدريس وغيرها قد ينتج عنها انحراف لدى الطلاب. (عمر أبو قيزان، 2018: 79-80)

5- **البيئة المدرسية:** عند ظهور علامات الانحراف لدى طلبة المدراس، فإنَّ المتوقع أن تقوم المدرسة بمعالجة هذا الانحراف، ولنقص الإمكانيات والقدرات لدى طاقم المدرسة من الأخصائيين ومعلمين لتقديم الوسائل التعليمية والإرشادية، مع كثرة عدد الطلبة في المدراس مما ينتج عن ذلك نوعٌ من التوتر والضيق والاضطراب، ويهيئ الطلبة لسلوك العنف.

6- **الأقران داخل المدرسة:** تكون صحبة الطالب السيئة في المدرسة في شكل جماعات تعطي لمن ابتلى بمثل هذه الصحبة الشجاعة ليسلك طريق الانحراف، ويميل إلى سلوكيات العنف، ومن المعلوم أن الصحبة السيئة لا يكون تأثيرها إلا لمن هو في مرحلة المراهقة، لأن لديهم الاستعداد للتأثر بسلوكيات الأقران، مع وجود قصور في أداء المدرسة وواجباتها ورسالتها التربوية والتعليمية تكون سبباً في دفع طلبتها نحو السلوكيات العنيفة. (علي الشهري، 2009: 32-33)

- **الآثار المترتبة على العنف في المدارس:**

قد يوصل العنف بالطلبة إلى عدة مجالات منها:

1- **المجال الانفعالي:** يؤثر من خلال انخفاض الثقة بالنفس والاكتئاب وعدم الهدوء والاستقرار النفسي وكذلك الشعور بالخوف وعدم الأمان.

2- **المجال الاجتماعي:** يؤثر هذا المجال من خلال عدم المشاركة في نشاطات جماعية وقطع العلاقات مع الآخرين وكذلك العزلة على الناس.

3- **المجال السلوكي:** ويعني به عدم المبالاة وعدم القدرة على التركيز وكذلك القيام بسلوكيات ضارة، مثل السرقة والكذب وتحطيم ممتلكات المدرسة والعصبية الزائدة. (عبير حسن، وآخرون، 2016: 25)

4- **المجال التعليمي:** ويقصد به كراهية المدرسة والمعلمين وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية والهروب من المدرسة، وكذلك تدني مستوى التحصيل الدراسي والتأخر الدراسي والتسرب الدراسي. (مريم الجديع، 2018: 8)

كما جاء في التقرير الصادر عن وزارة التربية والتعليم الليبية في عام (2021)، والذي يحمل عنوان (الآثار المترتبة على العنف في المدارس الليبية)، حيث نوضح ملخص موجز للنتائج الواردة فيه:

- تدني مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة المتضررين من العنف في المدارس الليبية.
- انخفاض الشعور بالأمن والسلامة بشكل ملحوظ بين الطلبة في المدارس التي شهدت حوادث عنف.

- الطلبة المتضررون من العنف المدرسي أظهروا مستويات أعلى في القلق والتوتر مقارنة بالطلبة الآخرين.
- الطلبة المتضررون كانوا أكثر عرضة لمشكلات نفسية كالاكتئاب والصدمات العاطفية.

وبناءً على هذه النتائج، يتضح أن العنف في المدارس الليبية له آثار سلبية كبيرة على الصحة النفسية والشعور بالأمن والثقة بالنفس لدى الطلبة المتضررين، مما يستدعي ضرورة اتخاذ تدابير فعالة من قبل وزارة التربية والتعليم للحد من هذه الظاهرة وتوفير بيئة آمنة للطلبة في المدارس. (وزارة التربية والتعليم الليبية، 2021: 18)

وتأسيساً بما سبق يمكن أن توضح الآثار السلبية للعنف المدرسي على الطلبة منها انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي والتركيز في الدراسة، وتدني مستوى الثقة بالنفس والشعور بالأمن والمشكلات النفسية كالقلق والاكتئاب وزيادة معدلات الغياب والهروب من المدرسة، أما الاثار على المؤسسة التعليمية (المدرسة) ككل فمنها انخفاض مستوى الأداء والإنتاجية العامة للمدرسة، وتدهور المناخ المدرسي وضعف الانضباط، وزيادة معدلات التسرب المدرسي، في حين الآثار على المجتمع منها زيادة معدلات الجريمة وتدني مستوى الأمن والسلامة العامة، الأمر الذي يتطلب وضع استراتيجيات فعالة وتوفير بيئة تعليمية آمنة ومنتجة للحد من العنف المدرسي.

المحور الثاني: التوافق النفسي

- **تمهيد**
- **التوافق لغةً واصطلاحاً**
- **مفهوم التوافق النفسي**
- **المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم التوافق النفسي**
- **أهمية التوافق النفسي**
- **خصائص التوافق النفسي**
- **التوافق النفسي من منظور إسلامي**
- **النظريات المفسرة للتوافق النفسي**
- **مؤشرات التوافق النفسي**
- **أبعاد التوافق النفسي**
- **معايير التوافق النفسي**
- **العوامل التي تعيق التوافق النفسي**

- تمهيد:

التوافق النفسي من المفاهيم الأساسية في علم النفس والصحة النفسية، وإنه يشير إلى قدرة الفرد على التكيف والتأقلم بنجاح مع المتطلبات والتحديات التي تواجهه في حياته اليومية، سواء كان على الصعيد الشخصي أو الاجتماعي أو المهني، حيث يتناول هذا المحور مفهوم التوافق النفسي وبعض المفاهيم ذات العلاقة به، وأهميته وخصائصه، وكذلك التطرق لبعض النظريات التي تناولته، وأيضاً معرفة ابعاده معاييره وبعض العوامل التي تعيق التوافق النفسي للفرد.

- التوافق لغةً اصطلاحاً:

التوافق لغةً:

التوافق هو الاتفاق، واستوفقت الله: سألته التوفيق، ووفقه الله توفيقاً، ولا يتوفق عبد إلا بتوفيقه. (الطاهر الزاوي، 1984: 665)

التوافق اصطلاحاً:

يعرف التوافق بأنه تعديلات في السلوك والعمليات الفكرية، حيث يتمكن الكائن الحي من أن يتكيف مع التغيرات البيئية في حدود قدراته وإمكاناته. (عبدالله محمد، 2019: 76)

- مفهوم التوافق النفسي:

التوافق النفسي من أكثر المصطلحات شيوعاً في الدراسات النفسية، وقد تم استخدامه بمعانٍ متعددة مثل: التكيف، والتأقلم، والانسجام، وهو يُعد أحد مظاهر الصحة النفسية، وقد تم تناول العديد من المفاهيم المتعلقة به، والتي يمكن تلخيصها في المفاهيم التالية:

- عرف التوافق النفسي بأنه عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد والبيئة. (علي حسين، وحسين عبد اليمة، 2011: 180)

– وعرف زهران (2002) التوافق النفسي هو مرادف للتوافق الشخصي، ويعني السعادة والرضا عن النفس واشباع الدوافع الفطرية الأولية والدوافع الثانوية المكتسبة، ويعبر عن سلام داخلي. (حامد زهران، 2002: 18)

– كما عرفه نعيسة (2015) بأنه القدرة على استعادة الفرد لاتزانه الداخلي نتيجة إشباعه لدوافعه الداخلية، وبالتالي شعوره بالرضا، لينتج عن ذلك تقبله لذاته، وثقته بها، واعتماده عليها. (رغداء نعيسة، 2015: 331)

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف التوافق النفسي بأنه مجموعة السلوكيات التي يسلكها الفرد من أجل الانسجام وتحقيق أهدافه والاستقرار مع نفسه والآخرين.

– المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم التوافق النفسي:

هناك مفاهيم تتداخل مع مفهوم التوافق تتمثل في:

1–التوافق النفسي والصحة النفسية:

تعرف الصحة النفسية بأنها "التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان مع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية"، (هنية البالوص، 2023: 839) بينما التوافق النفسي هو أحد مظاهر الصحة النفسية السليمة. (صالح الداهري، 2005: 25) وتكمن العلاقة بين التوافق النفسي والصحة النفسية، فمن حيث المفهوم فإن التوافق النفسي والصحة النفسية هما مفهومان متداخلان ومرتبطان ارتباطًا وثيقًا، حيث إن الصحة النفسية تعتبر أحد أهم مؤشرات التوافق النفسي للفرد، ويُعد التوافق النفسي أحد المكونات الرئيسية للصحة النفسية الشاملة.

أما من حيث الاختلاف فالصحة النفسية هي مفهوم أوسع وأشمل يتضمن جوانب عدة كالرفاهية النفسية والاجتماعية، والتوافق النفسي هو مفهوم أكثر تحديداً ويشير إلى قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع متطلبات ومتغيرات البيئة، وقد يؤثر كل منهما على الآخر. (جون ر. سميث، وآخرون، 2019: 77–80) حيث إن العلاقة بينهما هي علاقة تأثيرية تبادلية في تعزيز قدرة الفرد على التوافق مع نفسيه ومع الآخرين، وهذا مما يؤكد الصحة النفسية للفرد.

2- التوافق النفسي والاستقرار النفسي:

يُعرَّف الاستقرار النفسي بأنه "الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية والانسجام الداخلي للشخص،" (زكريا الشربيني، 2000: 67) والتوافق النفسي يتطلب درجة من الاستقرار النفسي للفرد، (نادر الزيود، وعبد الرحمن أحمد، 2007: 149) حيث تكمن العلاقة بينهما حيث أشارت دراسة شارما (2022) بأن الاستقرار النفسي والتوافق النفسي متداخلان ويؤثر كل منهما على الآخر، فالاستقرار النفسي يساعد على تيسير عملية التوافق النفسي، في حين أن التوافق النفسي الناجح يُعزِّز الاستقرار النفسي للفرد، بينما يكمن الاختلاف بينهما في أن الاستقرار النفسي يشير إلى القدرة على الحفاظ على حالة نفسية إيجابية وثابتة، بينما التوافق النفسي يعكس قدرة الفرد على التكيف مع المتطلبات البيئية بطريقة إيجابية. (إميلي شارما، 2022: 77)

3-التوافق النفسي والتكيف:

يُعرَّف التكيف بأنه "قدرة الفرد على التعامل مع المتطلبات البيئية والاجتماعية بطريقة سليمة،"(محمد الشناوي، 1998: 67) بينما التوافق النفسي يتضمن عملية التكيف الناجحة مع المتغيرات الداخلية والخارجية، (فهد الخضر، 2010: 78) حيث يُشار إلى أوجه التشابه والاختلاف بينهما: بأن التكيف ينطوي على تغييرات مؤقتة في السلوك لمواجهة المتطلبات الحالية، بينما التوافق هو عملية أوسع تتضمن التكيف والنمو الشخصي، أما الاختلاف بينهما في أن التكيف قد يكون سلبياً عندما يتضمن التنازل عن الحاجات الشخصية، بينما التوافق يُعد إيجابياً عندما يتحقق التوازن بين الحاجات الذاتية والبيئية. (جون ر. سميث، وآخرون، 2019: 80-83)

ومما سبق ذكره يمكن القول بأن المفاهيم السابقة تتداخل وتتكامل مع مفهوم التوافق النفسي، حيث أنها تشكل جوانب مختلفة للصحة والرفاهية النفسية للفرد، فالصحة النفسية الجيدة تُعزز التوافق النفسي، بينما الاستقرار النفسي يسهل عملية التوافق، وأن عملية التكيف الناجحة جزء من التوافق النفسي مع المتغيرات الداخلية والخارجية، في حين أنه يعد الهدف الرئيسي الذي يسعى الفرد لتحقيقه من خلال هذه المفاهيم المترابطة.

- **أهمية التوافق النفسي:**

تتجلى أهمية التوافق النفسي في مجموعة من الميادين من بينها:

1- **ميدان علم النفس:** يعتبر التوافق النفسي من بين مواضيع علم النفس، ويظهر ذلك جلياً وبوضوح في الكثير من مفاهيم علم النفس في حد ذاته، فهو يدرس مستوى توافق الفرد مع متطلباته الذاتية والاجتماعية والتعبير المستمر للمواقف.

2- **ميدان التربية:** فالتربية هي كل ما يتعلمه الفرد في دراسته سيستدعي تحقيق التوافق النفسي، إذ يعد مؤشراً إيجابياً للتحصيل ودافعاً إلى زيادة رغبته واقباله على التعلم وعلى إقامة علاقة طيبة مع الزملاء والأساتذة، أما المتعلمين الذين لم يحققوا التوافق النفسي الجيد يعانون من التوتر العنيف أو الضيق النفسي الذي يدفعهم إلى التعبير باستجابات متعددة كالخوف والقلق وعدم الثقة بالنفس والسلوكيات العدوانية، مما ينعكس عليهم سلباً في حياتهم وفي تحصيلهم الدراسي.

3- **ميدان الصحة النفسية:** إن سوء التوافق يمثل أحد الأساليب الرئيسية التي تؤدي إلى الاضطراب النفسي بأشكاله المختلفة؛ لأن المتعلم في الإطار التعليمي والتربوي لا يمكنه ابداً الوصول إلى درجة من التحصيل دون أن يكون متوافقاً نفسياً، بحيث أن تناسق وظائفه النفسية وثباته الوجداني والانفعالي يدعوه إلى استثارة دوافعه نحو الانجاز والتحصيل ومن ثم تتم تلبية حاجاته في النجاح والتفوق.

4- **ميدان التوجيه التربوي:** يعد التوجيه التربوي أحد الطرق التي تساعد المتعلمين في حياتهم المدرسية، حيث يهدف إلى مساعدة المتعلم على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وأن يستغل إمكانيات بيئته ويختار الطرق المحققة لذلك بحكمة وتعقل، فيتمكن من تحقيق توافقه مع نفسه ومجتمعه. (برنية ساسي، ورحمة حسن، 2017: 209-210)

- **خصائص التوافق النفسي:**

للتوافق النفسي خصائص عديدة نورد منها الآتي:

1- الفرد وهو المسؤول عن التوافق مع نفسه ومع بيئته.

2- يستطيع الفرد أن يعدل دوافعه وأهدافه أو يغيرها، ويستطيع أن يغير في البيئة الخارجية المادية والاجتماعية.

3- عملية التوافق تظهر بوضوح في سوء توافق الإنسان إذا كانت العوائق قوية وشديدة ومفاجئة، ولا يظهر إذا كانت تلك العوائق بسيطة.

4- العوامل الوراثية تؤثر على عملية التوافق، فالوراثة السيئة التي يرثها الإنسان، تجعل الفرد قاصراً على التكيف نظراً للإعاقة التي تسببها هذه العوامل الوراثة وتقاوم الإنسان في ممارسة حياته والاختلاط بالآخرين.

5- تتوقف درجة تمتع الإنسان بالصحة النفسية الجيدة على مستوى قدرته على التوافق في المجالات المختلفة، لان التوافق دلالة على تمتع الإنسان بالصحة النفسية الجيدة. (برنية ساسي، ورحمة حسن، 2017: 211-212)

-التوافق النفسي من منظور إسلامي:

تكمن العلاقة بين الإسلام والتوافق النفسي في النقاط التالية:

1-**العقيدة الإسلامية كأساس للتوافق النفسي:** يُعتبر الإيمان بالله – تعالى- وتوحيده من أبرز مصادر الأمن النفسي والاستقرار، وتمنح العقيدة الإسلامية الفرد هدفاً ومعنى في الحياة، مما يعزز من شعوره بالانتماء، وإن الإيمان بالقضاء والقدر يزرع الطمأنينة والرضا، مما يساعد الأفراد على مواجهة التحديات.

2-الأبعاد الروحية للتوافق النفسي في الإسلام: تُسهم العبادات مثل الصلاة والصوم في تنمية القيم الروحية وتعزيز التواصل مع الله – سبحانه وتعالي – كما إن الذكر والتفكر في خلق الله – سبحانه وتعالي – يعززان الشعور بالاتصال بالكون، مما يعزز من الصحة النفسية، ويساعد الأفراد على التعامل مع الضغوط النفسية.

3-التطبيقات العملية للتوافق النفسي من منظور إسلامي: يُشجع الإسلام على التعامل مع الضغوط والمشكلات بالصبر والدعاء، مما يسهم في تعزيز المرونة النفسية، وتنمية الجوانب الروحية والأخلاقية، مثل الإحسان والإيثار، فهو يعزز من التوافق النفسي. كما

يحافظ على العلاقات الاجتماعية والأسرية الذي يُعتبر جزءاً أساسياً من الصحة النفسية، حيث يدعم الأفراد في مواجهة التحديات. (محمد نجاتي، 2021: 89-112)

- النظريات المفسرة للتوافق النفسي:

اهتم العديد من العلماء بوضع نظريات تمثل مجموعة من الاستنتاجات والتفسيرات حول شخصية الإنسان ووحدة وتكامل جوانب حياته، وكيفية التداخل والتفاعل بين نواحي الشخصية والعوامل المؤثرة على توافقها النفسي، وفيما يلي استعراض لبعض تلك النظريات على النحو التالي:

- نظرية التحليل النفسي:

تركز هذه النظرية على وجود حياة نفسية لا شعورية يعيشها الفرد، لأنه يولد مزوداً بغرائز ودوافع معينة، ورائد هذه النظرية هو فرويد فهو يرى أن التوافق النفسي غالباً ما يكون لا شعورياً، أي أن الأفراد لا يعون الأساليب الخفيفة وراء الكثير من سلوكهم، فالفرد المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الفردية عن طريق ما يتقبله المجتمع، أما التي تصيب الفرد حسب آراء فرويد مثل العصاب والذهان فما هي إلا عبارة عن صورة من سوء التوافق، واعتقد أدلر بأن الطبيعة الإنسانية أنانية، ومن خلال عمليات التربية فإن بعض الأفراد لديهم اهتمام اجتماعي ينتج عنه رؤية الآخرين مستجيبين لرغباتهم، ومسيطرين على الدافع الأساسي للمنافسة دون مبرر ضد الآخرين، وطلباً للسلطة والمسؤولية. (نادية مليك، 2020: 19-20)

- النظرية السلوكية:

يعد (واطسون، وسكينر) من أشهر مؤسسي هذه النظرية، والتي ترى أن أنماط التوافق وسوء التوافق ما هي إلا أنماط سلوكية متعلمة (مكتسبة)، من خلال الخبرات التي يتعلمها الفرد، والتي أكدت على أن التوافق هو جملة من العادات تعلمها الفرد في السابق، وساهمت في خفض التوتر لديه، إذ أشبعت دوافعه وحاجاته وإضافة إلى كونها مناسبة وذات فعالية في التعامل مع الآخرين، كما أكدا بأن عملية التوافق لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري، بل تتشكل بطريقة آلية من خلال التكرار والتلميحات البيئية

والمعززات، وأوضح (ولمان وكرانير) أن الفرد الذي لا يثاب على علاقاته مع الآخرين قد يتجنب التعامل معهم، مما يتسبب في ظهور أشكال شاذة للسلوك. (حسينة بن ستي، 2013: 16)

- نظرية الذات:

يرى روجرز أن التوافق يعتمد على كيفية إدراك الفرد لذاته وللأحداث والمثيرات الخارجية، حيث يعرّفه على أنه قدرة الفرد على تقبل الأمور التي يدركها وتقبل ذاته، ومن ثَمَّ عمله على تبنيها في تنظيم شخصيته، فالفرد من وجهة نظر روجرز لديه القدرة على أن يقود نفسه ويتحكم فيها، وأن الدافع لسلوكه هو تحقيق الذات، والشخصية ما هي إلا نتاج التفاعل المستمر بين ذات الفرد والبيئة الاجتماعية والمادية، فإذا اتفقت الذات الواقعية مع الذات الاجتماعية والذات المثالية، فإن الفرد يشعر بتوافق داخلي مع نفسه وخارجي مع المحيطين حوله والعكس، فالفرد الذي يعاني من سوء التوافق يعبر عن بعض الجوانب التي تقلقه بسلوكيات غير متسقة مع مفهومه عن ذاته، كما يمكن أن يستمر سوء التوافق، إذا حاول الفرد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيداً عن مجال وعيه أو إدراكه، ويرى روجرز أن الفرد ليس كائن سلبي مستقيل لتغيرات البيئة ويعدل من نفسه ليتوافق معها، بل عليه أن يقوم بدور إيجابي للسيطرة على البيئة المحيطة به، ويعبر عن قدراته بأعلى درجة من التعبير، ووضع روجرز ثلاثة معايير للتوافق هي: (الإحساس بالحرية، والانفتاح على الخبرة، والثقة بالمشاعر الذاتية). (عبد العزيز القطيطي، وأحمد الفواعير، 2021: 253-254)

- النظرية المعرفية:

يرى أصحاب النظرية المعرفية وعلى رأسهم بياجيه أن التوافق يأتي عبر معرفة الإنسان لذاته وقدراته والتوافق معهما حسب الممكن، وأن كل فرد يمتلك القدرة على التوافق الذاتي، وهذا ما أكده ألبرت أليس على أهمية تعليم المضطربين النفسانيين كيف يغيرون من تفكيرهم في حل المشكلات، وأن يوضح للفرد أن حديثه مع ذاته يعتبر مصدراً لاضطرابه الانفعالي، وأن يساعده على أن يستقيم تفكيره حتى يصبح الحديث الذاتي أكثر منطقية وأكثر فعالية. (محمد ويس، وعبد القادر بن يمينة، 2018: 56-57)

إضافةً إلى ما سبق عرضه تُظهر النظريات المختلفة حول التوافق النفسي أن كل نظرية تقدم تفسيراً خاصاً لمفهوم التوافق في إطار معين، وعلى الرغم من ذلك تتفق معظم هذه النظريات على أن التوافق النفسي هو مفهوم أساسي مرتبط بمقومات الصحة النفسية للفرد، حيث ركزت نظرية التحليل النفسي في تصورها لتوافق على قدرة الفرد لخفض التوتر والألم واشباع الحاجات، ويرى أصحاب النظرية السلوكية أن التوافق هو نمط من المسايرة الاجتماعية، لأن المسايرة من طبيعتها تجنب الصراع بين القوى الداخلية عند الفرد وضغوط الجماعة، وهو بمثابة كفاءة وسيطرة على الذات، ويتحقق من خلال اكتشاف الشروط والقوانين الموجودة في البيئة من خلاله يشبع حاجته، في حين نجد أن التوافق عند نظرية الذات يعتمد على كيفية إدراك الفرد لذاته وللأحداث والمثيرات الخارجية، والفرد لديه القدرة على أن يقود نفسه ويتحكم فيها، وأن الدافع لسلوكه هو تحقيق الذات؛ لذا من الممكن دمج وجهات النظر المختلفة من هذه النظريات عند تفسير التوافق النفسي، بدلاً من الاعتماد على نظرية واحدة فقط.

أبعاد التوافق النفسي:

للتوافق النفسي أبعاد نذكر منها الآتي:

1- **التوافق الشخصي:** ويتضمن السعادة مع النفس والرضا عنها، وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية والفطرية الثانوية، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع الداخلي، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة.

2- **التوافق الاجتماعي:** ويشمل السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير والتفاعل الاجتماعي، مما يؤدي إلى تحقيق التوافق الاجتماعية.

3- **التوافق الانفعالي:** يتميز بقدرة السيطرة على الانفعالات واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصرعات والامراض النفسية.

4- **التوافق المهني:** ويضم الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد لها والدخول فيها، ويضم أيضاً الانجاز والكفاءة والشعور بالرضا والنجاح. (حامد زهران، 1997: 47-48)

5- **التوافق الأسري:** ومعناه مستوى تمتع الفرد بعلاقات سوية مشبعة بينه وبين أفراد أسرته، ومستوى قدرة الأسرة على توفير الإمكانيات الضرورية، وتساعده في تحقيق أكبر قدر ممكن من الثقة بالنفس وفهم ذاته، المتمثلة في الاستقرار والتماسك الأسري والقدرة على تحقيق مطالبها، وسلامة العلاقات بين الوالدين فيما بينهما وبين الأبناء مع بعضهم البعض.

6- **التوافق الصحي(الجسمي):** هو تمتع الفرد بالصحة الجيدة الخالية من الأمراض الجسمية، مع تقبله للمظهر الخارجي والرضا عنه وخلوه من المشاكل. (مريم العايب، وآخرون، 2020: 16-17)

إشارةً إلى ما سبق نستنتج بأن ابعاد التوافق النفسي هو قدرة الفرد على مواجهة ما يتعرض إليه من مشاكل وأزمات، وقدرته على حلها، وأن يكون في حالة توافق مع نفسه ومع مجتمعه الذي يعيش فيه ويتفاعل معه، حيث يستطيع من خلاله إشباع حاجاته مع قبول ما تفرضه عليه البيئة من مطالب.

- **مؤشرات التوافق النفسي:**

هناك عدة مؤشرات تميز السلوك المتوافق عن غيره، ونوجزها فيما يلي:

- التقبل الواقعي لحدود الامكانيات.
- المرونة والاستفادة من الخبرات السابقة.
- التمتع بقدر جيد من التوافق الشخصي والأسري والاجتماعي.
- الاتزان الانفعالي والقدرة على مواجهة التحديات والأزمات ومشاعر الإحباط والضغوط بأنواعها المختلفة.
- القدرة على التكيف مع المطالب والحاجات الداخلية والخارجية وتحمل المسؤولية.
- الشعور بالسعادة والراحة النفسية والرضا عن الذات.
- التمتع بالأمن النفسي والواقعية في اختيار أهداف وأساليب تحقيقها.
- الإقبال على الحياة والتحلي بالخلق الكريم.
- الخلو النسبي من الأعراض المرضية النفسية والعقلية.

- التمتع بالقدرة على التحصيل الأكاديمي الجيد وتنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية والاجتماعية. (مليكة بن زيان، 2014: 25-26)

- **معايير التوافق النفسي:**

تتمثل معايير التوافق النفسي في الآتي:

1- **الراحة النفسية:** ويقصد بها أن الفرد المتمتع بالتوافق النفسي هو الذي يستطيع مواجهة العقبات وحل المشكلات بطريقة ترضاها نفسه ويقرها المجتمع.

2- **الشعور بالسعادة:** الشخصية السوية هي التي تعيش في سعادة وهي شخصية خالية من الصراع والمشاكل.

3- **استمتاع الفرد بالعلاقات الاجتماعية:** هناك بعض الأفراد أقدر من غيرهم على إنشاء علاقات اجتماعية وعلى الاحتفاظ بالصداقات والروابط الاجتماعية.

4- **تحقيق الأهداف:** الفرد المتمتع بالصحة النفسية هو الذي يضع أمام نفسه أهدافاً ومستويات للطموح ويسعى للوصول إليها، فالتوافق المتكامل ليس معناه تحقيق الكمال، بل بذل الجهد والعمل المستمر في سبيل تحقيق الأهداف.

5- **الكفاية في العمل:** تعتبر قدرة الفرد على العمل والإنتاج والكفاية فيها وفق ما تسمح له قدراتهم ومهاراتهم من دلائل الصحة النفسية، فالفرد الذي يزاول مهنة معينة، تتاح له الفرصة لاستغلال كل قدراته وتحقيق أهدافه الحيوية وكل ذلك يحقق له الرضا والسعادة النفسية. (مليكة بن زيان، 2014: 24-25)

- **العوامل التي تعيق التوافق النفسي:**

يتعرض الفرد لعوائق كثيرة تمنعه من تحقيق أهدافه، وإشباع حاجاته بعضها داخلي يرجع للإنسان والبعض الأخر خارجي يرجع إلى البيئة التي يعيش فيها، كما يعمل الفرد دائماً على تحقيق التوافق النفسي، ويلجأ في ذلك إلى أساليب مباشرة وغير مباشرة، ومن هذه العوائق الآتي:

1- **عدم تناسب الانفعالات والمواقف:** إن الانفعالات الحادة المستمرة تخل من توازن الفرد، ولها أثار انفعالية وجسمية للفرد على مدى توافقه، فالفرد المريض الذي تنتابه الأمراض تقل كفاءته، ويكون عرضه للكثير من المشاكل عكس الفرد السليم.

2- **الصراع بين أدوار الذات:** ما يؤدي بالذات إلى الصراع وعدم التكيف ووجود مجموعة من العوائق والمتمثلة في:

- **عوائق نفسية:** ومنها الصراع النفسي الذي ينشأ عن تناقض أو تعارض أهدافه وعدم قدرته على اختيار أي منها في الوقت المناسب.
- **عوائق مادية واقتصادية:** يعتبر النقص المالي وعدم توفر الإمكانيات عائق يمنع الفرد من تحقيق أهدافه ورغباته وهو ما يسبب له الشعور بالإحباط.
- **عوائق اجتماعية:** وتتمثل في العادات والتقاليد والقوانين الموجودة في المجتمع، والتي قد تعيق الشخص على تحقيق أهدافه واشباع حاجاته، وذلك بضبط سلوكياته وتنظيم علاقاته. (حياة معاش، 2013: 65-66)

ومن خلال ما سبق يتضح بأن مؤشرات التوافق النفسي هو تمتع الفرد بمجموعة من السمات، مما يدل على توافقه الإيجابي، سواء مع ذاته ومع الآخرين من خلال تقبلهم واحترامهم والتفاعل معهم وإقامة علاقات اجتماعية سليمة، والتخطيط للأهداف لتحقيقها بما يتفق مع أهداف المجتمع، الذي يعيش فيه عن طريق احترامه للعادات والتقاليد والقوانين السائدة فيه، في حين نجد أن معايير التوافق هي سلوكيات وتصرفات يسلكها الفرد من أجل الاستقرار النفسي، وشعوره بالسعادة وتكوين علاقات اجتماعية، مما يؤدي إلى تحقيق أهدافه، كما يتعرض الفرد لعوائق كثيرة تمنعه من تحقيقها، وذلك يرجع بعضها للفرد بذاته، والبعض الأخر يرجع إلى البيئة التي يعيش فيها.

المحور الثالث: التعليم الثانوي

- تمهيد
- مفهوم التعليم الثانوي
- أهمية التعليم الثانوي
- أهداف التعليم الثانوي
- مبادئ التعليم الثانوي
- أدوار التعليم الثانوي
- التعليم الثانوي ومرحلة المراهقة
- زمن المراهقة مقابل مرحلة التعليم الثانوي

- تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي في أي نظام تربوي حلقة أساسية تربط بين مختلف مراحل التعليم الأساسي والتعليم الجامعي والتكوين المهني، والتي تُعد من المراحل التعليمية التي تحظى باهتمام كبير من الآباء والمربين والمسؤولين، حيث يمد من خلالها المتعلم بفترة حرجة من النمو وهي مرحلة المراهقة، التي تتضح من خلالها أفكاره وتنويع قدراته وتشكيل طموحاته، كما تلعب هذه المرحلة دوراً مهماً في إعداد الطلبة لمواصلة دراساتهم التخصصية في الجامعات والمعاهد العليا، بالإضافة إلى تأهيلهم للاندماج في الحياة العملية.

- مفهوم التعليم الثانوي:

توجد مفاهيم كثيرة ومتعددة للتعليم الثانوي نوضح منها الآتي:

- عرفت منظمة اليونسكو التعليم الثانوي بانه المرحلة الوسطى من سلم التعليم العام بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويليه التعليم العالي وذلك في معظم دول العالم، وهو مرحلة تعليمية متميزة من مراحل نمو المتعلمين ورغباتهم وتطلعاتهم وإعدادهم للوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلبات تنميته. (علي الفتلاوي، 2019: 163)

- كما عرف التعليم الثانوي بأنه مرحلة مهمة وحاسمة للمتعلمين في التعليم العام، التي يتم فيها إعداد الطلبة إعداداً شاملاً متكاملاً، مزوداً بالمعلومات الأساسية والمهارات والاتجاهات التي تنمي شخصيتهم من جوانبها المعرفية والنفسية والاجتماعية والعقلية. (نورالدين سعدي، 2015: 20)

- وعرف التعليم الثانوي بأنه همزة الوصل في حياة المتعلم ما بين المراحل الدراسية الأخرى؛ لأنه يتوسط المرحلتين الابتدائية وهي أساس بناء شخصية المتعلم والمرحلة الجامعية ومنه تحدد وجهته المستقبلية. (علي الفتلاوي، 2019: 161)

إيماءً إلى ما تقدم يمكن تعريف التعليم الثانوي بأنه التعليم الذي يتوسط النظام التعليمي العام، ويقابل مرحلة المراهقة، ويمتد من انتهاء مرحلة التعليم الأساسي إلى دخول مرحلة التعليم العالي، ويتميز بالتركيز على تطوير المهارات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.

- **أهمية التعليم الثانوي:**

تُعتبر مرحلة التعليم الثانوي من أكثر المراحل التعليمية حساسية، حيث تتزامن مع مرحلة المراهقة في حياة الطلبة، وإنها مرحلة بناء تشكيل الشخصية السوية ذات الاتجاهات والقيم الإيجابية، وتحظى هذه المرحلة بأهمية كبيرة في حياة المتعلم والمجتمع، ويتجلى ذلك في النقاط التالية:

1- إعداد الطلبة للالتحاق بالتعليم الجامعي والتخصص المهني.

2- تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة للحياة والمساهمة في بناء المجتمع.

3- تنمية قدرات الطلبة الفكرية والإبداعية وتعزيز الشخصية المتكاملة لديهم.

4- المساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع.

5- تعزيز القيم الأخلاقية والوطنية والمواطنة الصالحة لدى الطلبة. (وزارة التربية والتعليم الليبية، 2023: 52)

- **أهداف التعليم الثانوي:**

تتعدد الأهداف التي يسعى التعليم الثانوي العام لتحقيقها، حيث يمكن إيجازها فيما يلي:

1- تنمية شخصية الطالب ومواهبه وقدراته العقلية والجسمية إلى أقصى حد ممكن.

2- تنمية قدرة الطلبة على احترام الآخرين.

3- تنمية قدرة الطلبة على احترام هويتهم الثقافية وشخصياتهم القومية، واحترام لغتهم والقيم الخاصة بمجتمعهم الذي يعيشون فيه.

4- تهيئة الطلبة وإعدادهم لتولي مسئولية تنمية المجتمع.

5- تدعيم القيم الإيجابية التي يحبذها المجتمع.

6- تمكين الطلبة من المهارات الأساسية التي يحتاجها سوق العمل. (ولاء صقر، ودعاء جوهر، 2015: 369)

وقد تبنت وزارة التربية والتعليم في ليبيا (2023) جملة من الأهداف التي تخص التعليم الثانوي والتي تتمثل في:

1- **إعداد الطلبة للتعليم الجامعي والتخصصات المهنية:** وهي تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة؛ وذلك لمواصلة تعليمهم الجامعي والتوجه نحو التخصصات المهنية المختلفة.

2- **تنمية المهارات الحياتية والمعرفية:** تتمثل في تطوير قدرات الطلبة في التفكير الناقد والإبداعي، وإكسابهم المهارات الحياتية اللازمة للنجاح في الحياة العملية.

3- **تعزيز القيم الأخلاقية والمواطنة الصالحة:** مثل غرس القيم الأخلاقية والوطنية لدى الطلبة، وتنمية مفاهيم المواطنة الصالحة والانتماء للوطن.

4- **المساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية:** تتمحور في إعداد جيل من الشباب المؤهل للمساهمة في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في ليبيا.

5- **تلبية احتياجات سوق العمل:** والمتمثلة في ربط المناهج الدراسية والتخصصات التعليمية باحتياجات سوق العمل في ليبيا، لضمان توفير الكوادر المؤهلة. (وزارة التربية والتعليم الليبية، 2023: 67)

- **مبادئ التعليم الثانوي:**

يرتكز التعليم الثانوي على عدة مبادئ منها:

1- مبدأ وحدة النظام: وتتمثل هذه الوحدة في استمرارية العناصر المشتركة بين أنواع التعليم كله (الأساسي، الثانوي، العالي) أي: الربط بين مدخلات مرحلة التعليم الثانوي ومخرجاته، والتي تعد مخلات للتعليم.

2- مبدأ التوافق: أي التوافق بين نظام التعليم الثانوي والحاجة الاقتصادية الناجمة عن التطور والتنمية، ما يلاحظ وجود اتفاق بين وزارة التربية والمؤسسات الاقتصادية التي توجه الطلبة إلى متطلبات سوق العمل. (فضة اوكسل، 2015: 17-18)

- **أدوار التعليم الثانوي:**

أدوار للتعليم الثانوي تتمثل في:

1- إكساب الطلبة المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.

2- تزويد الطلبة بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.

3- تحسين مهارات الطلبة اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنياً وتكنولوجياً.

4- تزويد الطلبة بالمهارات السلوكية والقيم.

5- تقدير المسئولية واحترام القانون والقيم.

6- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.

7- تقدير نجاحات الإنسان وقبول مسئولية المواطنة وإدراك المواقف والأحداث الدولية.

8- مساعدة الطلبة على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين. (خديجة إبراهيم، 2015: 164-165)

- التعليم الثانوي ومرحلة المراهقة:

المراهقة اصطلاح شاع استخدامه ليعني فترة من حياة كل فرد، تبدأ بنهاية الطفولة وتنتهي بابتداء مرحلة النضج، حيث تتميز بدايتها بتغيرات بيولوجية في الجنسين، ويكون من السهل تحديد هذه البداية، أما تحديد نهايتها أمراً صعباً. (سميرة بريك، 2004: 71)

كما يدل معنى المراهقة في علم النفس المراهقة على مرحلة الانتقال من الطفولة إلى النضج والرشد، فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد، أي تتراوح من (11 – 21) سنة. (حامد زهران، 2001: 337)

وقد عرفها الطواب (1997) بأنها "المرحلة النهائية أو الطور الذي يمر فيه الناشئ –وهو الفرد غير الناضج جسمياً وعقلياً واجتماعياً– نحو بدء النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي، ومن السهل تحديد بداية فترة المراهقة، ولكن من الصعب تحديد نهايتها." (سيد الطواب، 1997: 315)

- زمن المراهقة مقابل مرحلة التعليم الثانوي:

تتميز هذه المرحلة بالهدوء والاستقرار وتقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات، حيث تتوفر لدى المراهق طاقة هائلة وقدرة على العمل وإقامة علاقات متبادلة مع الآخرين، وإيجاد نوع من التوازن مع المحيط الخارجي دون الاعتماد كثيراً على الأصحاب والأقارب، ويبدأ في الاستقلال عنهم والنظر إلى نفسه كإنسان مستقل يشعر باستقلاليته. (بوطالبي بن جدو، 2016: 53) حيث يوجد لهذه المرحلة مجموعة من الخصائص نورد منها الآتي:

- **الخصائص الجسمية:** يعد النمو الجسمي هو زيادة أو التغير الخارجي للجسم الذي يمكن ملاحظته، ومع بداية المراهقة تحدث زيادة سريعة في نمو أطراف الجسم وأعضائه، مما يؤدي إلى الزيادة في الطول والوزن والحجم لدى معظم المراهقين.

- **الخصائص النفسية:** فالحياة النفسية للمراهق تشمل أنماطاً سلوكية متعددة كالصراعات النفسية والقلق والتناقض الانفعالي وتقلب الأفكار والأمزجة، وكذلك وجود صراع في حياة المراهق يؤدي إلى الانتقال من حالة انفعالية إلى أخرى، فهو يتأرجح بين التهور والجبن وبين المثالية والواقعية وبين الغيرة والأنانية وبين الغضب والاستسلام، وبهذه الصورة يمكن وصف المراهق بأنه شخصية مضطربة غير مستقر تبحث عن سند للمساعد في حل المشكلات وعند الفشل والإحباط ينقلب المراهق ضد ذلك السند أو المصدر الذي يقدم المساعدة.

- **الخصائص العقلية:** يعتبر النمو العقلي هو التغيرات الايجابية (الزيادة) في أداء الأفراد عند الاختبارات والمقاييس العقلية، يعني ذلك الزيادة في نمو الذكاء والقدرات تناسباً مع زيادة العمر الزمني، (محمد أبو جعفر، 2015: 118-122) ويصبح قادراً على التفكير النقدي والتحليل المنطقي للمشكلات، وتتطور القدرة على التخطيط ووضع الأهداف المستقبلية. (محمد دارس، 2015: 118)

- **الخصائص الاجتماعية:** يتمثل النمو الاجتماعي في عمليات التنشئة الاجتماعية التي تتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه، ورغم أن الإنسان بطبعه كائن اجتماعي، إلا أن السلوك الفردي (الانانية) قد يطغى على السلوك الاجتماعي، فهو بالضرورة سيتعلم حياة اجتماعية تبدأ بالأم والأسرة والمدرسة والمجتمع. (محمد أبو جعفر، 2015: 127) وتتوسع دائرة العلاقات الاجتماعية، ويصبح الأصدقاء جزءاً مهماً من حياة المراهق، الذي يبدأ في اكتساب فهم أعمق لدوره في المجتمع والبيئة المحيطة به. (محمد دارس، 2015: 123)

من خلال ما سبق يعد التعليم الثانوي مرحلة حيوية في إكمال البناء المعرفي والوجداني والمهارى للمتعلم، حيث تواصل ما بدأه التعليم الأساسي، فالتعليم الثانوي يُعتبر أكثر أهمية لأنه يهتم بتنمية المتعلمين وإعدادهم للمرحلة التالية وهي التعليم الجامعي، وتوفر لهم الفرصة للالتحاق بفرص العمل المناسبة، مما يمكّنهم من المساهمة في تنمية مجتمعهم.

المحور الرابع– نظرية الإرشاد العقلانـي الانفعالي

- تمهيد

أولاً–الإرشاد النفسي

- الحاجة التي أدت إلى وجود الإرشاد النفسي
- أهداف الإرشاد النفسي
- الصعوبات التي يواجهها الإرشاد النفسي في المدرسة

ثانياً– نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي (ألبرت إليس)

- نبذة عن ألبرت إليس
- النشأة والتطور لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي
- مفهوم نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي
- أهمية تطبيق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي
- أهداف نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي
- اسس نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي
- مسلمات نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي
- فروض نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي
- نموذج ABC للشخصية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي
- الأفكار العقلانية والافكار اللاعقلانية
- تقييم نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي

-تمهيد:

الإرشاد النفسي هو عملية تهدف إلى مساعدة الأفراد على أداء دورهم بشكل فعّال في مجتمعاتهم، ويُعتبر وسيلة مهمة لدعم المتعلم في تكوين شخصيته؛ مما يمكّنه من التوافق مع ذاته ومع البيئة المحيطة به، وفي هذا المحور سنسلط الضوء على الإرشاد النفسي والحاجة التي أدت إلى وجوده وأهدافه، وكذلك التعرف على جوانب نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي (ألبرت إليس).

أولاً-الإرشاد النفسي:

عند الحديث عن الإرشاد النفسي، فإن المصطلح الانجليزي المرادف له هو Counseling وهذا المصطلح يختلف عن كلمة أخرى في الإنجليزية هي Counseling والتي تعني النصح، خاصة في المجال القانوني والخدمات المحاسبية، وقد لاقى مصطلح الإرشاد النفسي اهتماماً واسعاً النطاق من جانب المعنيين، وذلك في محاولة تعريفه على وجه الدقة في بعض المصادر المتخصصة. (بشير الرشيدي، 2000: 20) وردت العديد من التعريفات التي تقدم الإرشاد النفسي نورد منها الآتي:

- أما زهران (2005) فيعرّف الإرشاد النفسي هو "عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد، لكي يفهم ذاته، ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً." (حامد زهران، 2005: 270)

كما عرف مرسي (2002) الإرشاد النفسي بأنه " تلك العملية التي تستهدف وقاية الذات وإنمائها عبر علاقة بين مرشد معد مهنياً، وعميل ينشد إعادة التوازن والانسجام بين جوانب هويته الذاتية وصولاً إلى علاقة متناغمة ومنسجمة؛ تحقق الإرتقاء النفسي والاجتماعي، ويتم ذلك عبر المقابلة الإرشادية والقياس النفسي وتطبيق الاختبارات." (أبوبكر مرسي، 2002: 120)

وعرف الإرشاد النفسي أيضاً بأنه خدمة مهنية متخصصة هدفها مساعدة الفرد على القيام بالاختيار وعلى مواصلة النمو والتطور من أجل تحقيق أهدافه الشخصية إلى أقصى حد يمكن الوصول إليه، وذلك عن طريق اختيار أسلوب حياة يرضيه." (رمضان القذافي، 1992: 29)

مما سبق عرضه، فإنه بإمكان تعريف الإرشاد النفسي لهذه الدراسة: مجموعة الخدمات النفسية التي تقدمها المؤسسات التعليمية للمتعلمين؛ لتحقيق أكبر قدر ممكن من نمو شخصيتهم، ومساعدتهم على التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي.

- الحاجة التي أدت إلى وجود الإرشاد النفسي:

إن الفرد والجماعة يحتاجون إلى الإرشاد النفسي في مراحل مختلفة من حياتهم، فالفرد من خلال نموه يمر بمشكلات وأزمات حرجة يحتاج فيها إلى توجيه وارشاد، ففي انتقاله من مرحلة الطفولة إلى المراهقة، ومن المراهقة إلى الرشد، ومن الرشد إلى الشيخوخة والكهولة، ومن حياة التعليمية إلى حياة العملية، يقابله العديد من المشكلات التي بحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي التي يقوم بها المرشد النفسي، ويمكن إجمال الحاجة إلى الإرشاد النفسي من خلال ما يلي:

1- أن يفهم الفرد قدراته وإمكانياته وحدود هذه القدرات والإمكانيات في إطار البيئية.

2- يحقق الفرصة في تنمية قدرات الفرد وخبرته.

3- يحقق الحاجة إلى الحب والعطف وفهم الغير.

4- ينمي إحساسات الفرد نحو القيم الخلقية والروحية.

5- ينمي في نفسية الفرد القدرة الذاتية على التكيف للتغير في المجتمع الذي يعيش فيه.

6-مساعدة الفرد على التخلص من الاضطراب الذي يعاني منه، سواء كان هذا الاضطراب سلوكياً أو انفعالياً أو عقلياً أو معرفياً. (رياض العاسمي، 2011: 26-28)

وما يؤكد الحاجة إلى الإرشاد النفسي التغيرات العديدة التي تحدث للفرد منها التغيرات التي طرأت على الأسرة، حيث طرأت الكثير من التغيرات على الأسرة ووظائفها وعلاقة أفرادها بعضهم ببعض؛ لذلك فقد تتعرض الأسرة إلى بعض المشاكل الجديدة نتيجة ظهور الأسر الزوجية الصغيرة بدلاً من الأسر الممتدة، وخروج المرأة للعمل وابتعاد الأم عن بيتها وأطفالها، وكذلك التغيرات التي طرأت على الحياة المهنية، تعد من أبعد التغيرات أثراً في حياة الإنسان، الأمر الذي أدَّى إلى ظهور مشكلات لم تكن معروفة منها القلق والضغوط النفسية والتوترات، واتّساع الطموح، والتبدل السريع للقيم والتقاليد والأعراف السائدة، وكذلك أيضاً تطور التعليم، حيث اختلفت طرائق التعليم عما كانت عليه في

الماضي، ذلك لان أهدافه قد تغيرت وطرائقه قد تعددت، حيث أصبح التعليم يشجع المتعلم على التفكير الناقد، ويهتم بشخصية المتعلم في جميع جوانبها، فقد أصبح المتعلم محور العملية التعليمية التربوية، فصار بإمكانه أن يختار ما يناسب ميوله وقدراته واستعداداته من المواد الدراسية. (خيري الأحرش، 2009: 53-54)

- أهداف الإرشاد النفسي:

إن الهدف العام للإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية وسعادة الفرد، ويرتبط هذا الهدف بحل مشكلات الفرد (المسترشد) ومساعدته على حل مشكلاته بنفسه، وعلى تحقيق ذاته، والعمل مع الفرد لتحقيق ذاته، سواء كان هذا الفرد عادياً أو متفوقاً أو ضعيف العقل أو متأخرا دراسياً أو متفوقاً أو ناجح، (يوسف الأحرش، وآخرون، 2002: 35-37) لأن الإرشاد النفسي يهدف إلى نمو مفهوم موجب للذات الذي يتحقق عند تطابق مفهوم الذات الواقعي مع مفهوم الذات المثالي، ومفهوم الذات هو المحدد الرئيس للسلوك، كما يهدف المرشد النفسي إلى استبدال العادات الخاطئة التي كان المسترشد قد اكتسبها خلال عملية النمو بعادات صحيحة مرغوب فيها، تؤدي إلى التوافق السليم مع الذات ومع الآخرين. (خيري الأحرش، 2009: 57) كما توجد اهداف عامة للإرشاد النفسي تنحصر في:

1- تسهيل عميلة تغير السلوك: إن الهدف من الإرشاد النفسي هو الوصول إلى تغير السلوك، مما يمكن المسترشد أن يحيا حياة أكثر انتاجية وراضية.

2- زيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف والضغوط: يمر الإنسان بمجموعة من الصعوبات خلال نموه، والقليل لا يواجهون مواقف ضاغطة، وهذه المشكلات تحتاج إلى المرشد النفسي الذي يهتم بمساعدة المسترشد على تنمية تلك المهارات.

3- المساعدة على تنمية طاقات المسترشد: أي يوفر للمسترشد لينمو بطاقته وإمكانياته عن طريق استخدام قدراته وميوله، وبذلك يحسن الفاعلية الشخصية. (رياض العاسمي، 2011: 61-62)

- الصعوبات التي يواجهها الإرشاد النفسي في المدرسة:

يواجه المرشد النفسي صعوبات متعددة أثناء تأديته لعمله الإرشادي في المدرسة، وتختلف هذه الصعوبات باختلاف مصدرها نجملها فيما يلي:

1-صعوبات مصدرها المرشد ذاته: يختلف المرشدون من حيث سماتهم الشخصية وقدراتهم المهنية وتخصصاتهم ومستوياتهم التدريسية، فبعض المرشدين ليس لديهم القدرة على الصبر وتحمل أعباء العمل ومساعدة الآخرين، وبعضهم يحمل مؤهل علمي بعيداً عن التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي؛ مما يجعلهم يواجهون صعوبات فنية وعملية في التعامل مع قضايا الطلبة بسبب تباين خلفياتهم العلمية، وعدم توفر المراجع الإرشادية وعدم رغبة بعض المرشدين في الاطلاع والارتقاء بمستواه العلمي.

2-صعوبات مصدرها الطلبة: عدم وضوح دور المرشد النفسي في أذهان الطلبة، وعدم تعاونهم معه، وإنه من العيب عندهم مراجعة المرشد، وعدم إيمانهم بالإرشاد، واعتبار من يزور المرشد هو معاق أو مجنون، وصعوبة المشكلات التي يعانون منها حيث لا يستطيع المرشد التعامل معها، مع اعتبار أن المرشد هو الملجأ لهم للخلاص من الأعباء الدراسية في بعض الأحيان مثلاً.

3-صعوبات مصدرها المعلمون: ويتمثل في عدم فهم بعض المعلمين لطبيعة عمل المرشد في المدرسة وعدم رغبتهم في التعاون معه، أو التقليل من أهمية دوره في المدرسة، أو حسد بعض المعلمين للمرشد لأن لديه غرفة مستقلة، وهناك من يعتبره جاسوساً لمدير المدرسة، أو يقوم بعض المدرسين بتحريض الطلبة عليه وحثهم على عدم التعاون معه، وعدم إيمان بعضهم بجدوى العمل الإرشادي، وهناك من المعلمين من يقوم بتحويل الطلاب إليه لأتفه الأسباب واعتمادهم عليه اعتمادا كليًا في حل مشكلات الطلبة.

4-صعوبات مصدرها الأهل والمجتمع المحلي: عدم معرفتهم بطبيعة عمل المرشد النفسي، وتدني توقعاتهم من الخدمات التي يقدمها المرشد، وعدم اقتناعهم بالعمل الإرشادي، أو التوقعات العالية لأولياء الأمور من المرشد النفسي، أو عدم تعاون بعض أولياء الأمور مع المرشد في حل قضايا الطلبة.

5-صعوبات مصدرها نقص الإمكانيات المدرسية: بعض المدارس لا يوجد فيها غرفة للمرشد، أو لا تستطيع توفير ثمن سجلاته الإرشادية أو توفير المراجع له لإعداد بحث أو

تصوير أو سحب بعض نشراته أو توفير قاعة خاصة لاستقبال أولياء الأمور. (خيري الأحرش، وآخرون، 2020: 39-40)

ثانياً- نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي: (ألبرت إليس)

تنبثق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي أساساً من نظرية العلاج المعرفي السلوكي، وهي أحد مداخل العلاج المعرفي السلوكي، وهو تعتمد على مبدأ أن المشاعر والسلوكيات ناتجة عن العمليات المعرفية، ويمكن للأفراد تعديل هذه العمليات المعرفية، وذلك لتحقيق أفضل النتائج لمشاعر وسلوكيات الأفراد، كما أنه يركز أيضًا على أهمية الدور الذي تلعبه المعرفة والسلوك في تطوير المشكلات الانفعالية للأفراد، ويذكر إليس في هذا الإطار أن التفكير والانفعال والسلوك لدى الإنسان هي جوانب لا تنفصل عن بعضها البعض، بل تتفاعل جميعها بصورة ذات دلالة.

- نبذة عن ألبرت إليس:

ولد العالم "إليس" في الولايات المتحدة الأميركية عام (1913) في بيتسبيرج، وحصل على درجة البكالوريوس في إدارة الأعمال في نيويورك، ثم حصل على شهادة الماجستير عام (1943)، وشهادة الدكتوراه عام (1947) في علم النفس الإكلينيكي، وفي عام (1954) بدأ "إليس" في التحول من التحليل النفسي لطريقة علاجية تتجه نحو الاسلوب المنطقي المعتمدة على النموذج الفلسفي أكثر منه على النموذج النفسي، (نشوة دردير، 2010: 14) وقدم إليس أول ورقة حول العلاج العقلاني الانفعالي عام (1956) في اللقاء السنوي لرابطة علم النفس في شيكاغو، وعمل محرراً (Instute of Rational Living) وأنشأ معهد الحياة العقلانية لأكثر من (10) مجلات، وفي عام (1968) أسس معهد الدراسات العالية في العلاج النفسي العقلاني، وفي عام (1976) صمم طريقة في العلاج سميت (علاج الانفعالات بالمنطق) (Rational Emotive Therapy) واختصر المسمى إلى "RET" واتضح أن المصطلح باللغة العربية يقصد به (العلاج بالمنطق)، وكذلك نشر كتابة (السبب والانفعال في العلاج النفسي) ضمن في صياغته الأولي أهم الأسس والتصورات والافتراضات التي يمكن من خلالها فهم نظريته العلاجية، والتي ركزت

على العلاقة بين الانفعالات والتفكير، وفي عام (1993) أعلن "إليس" عن تغيير مسمى هذا الاتجاه من العلاج العقلاني المعرفي إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي؛ وذلك لتأكيد التبادل بين الجوانب المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، وقد توفي "اليس" في (24 يوليو 2007)، عن عمر يناهز (93) عاماً. (خيري الأحرش، 2023: 242-243)

- النشأة والتطور لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

قد مر تاريخ الإرشاد العقلاني الانفعالي بمراحل عدة منذ ظهوره وصولاً إلى صيغه المتداولة حالياً، ويعد العلاج العقلاني مدخلاً علاجياً واسع المجال، كتب فيه العديد من الباحثين، وعلى رأسهم هو ألبرت إليس Albert Ellis، والذي له البداية في نشأته وتطوره، فاستمر إليس يمارس العلاج العقلاني ويعمل على تطويره من الخمسينات حتى وفاته، ويشير إليس إلى أن جذور العلاج العقلاني تعود إلى الفلسفة اليونانية القديمة، وتحديداً التي فسرت الاضطراب النفسي بأنه ليس بسبب المواقف والأحداث، ولكن بسبب طريقة التفكير حول تلك الأحداث، ولقد طور إليس العلاج العقلاني عدة مرات، ففي البداية أطلق عليه العلاج العقلاني، ثم عدله إلى العلاج العقلاني الانفعالي، وإبراز دور الجانب الانفعالي في العملية الإرشادية، وفى عام (1993) طوره مرة أخرى؛ ليركز اهتمامه على الجانب السلوكي، ويصبح العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، (نشوة دردير، 2010: 13-16) كما وضع إليس من خلال تجاربه وخبراته السابقة عدداً من المفاهيم المهمة في الإرشاد والعلاج النفسي وكان لها الدور المهم في بلورة وظهور نظريته والتي تتمثل في:

1- **التحدث إلى الذات:** يرى إليس أن الانفعالات السالبة مثل: القلق والإحباط والاكتئاب والاضطراب الانفعالي هي نتيجة لما يرجعه الفرد إلى ذاته من جمل وعبارات وأفكار لاعقلانية وغير واقعية، أي: لا تقوم على خبرة تجريبية دقيقة.

2- **التقييم الذاتي:** يلجأ الفرد بعد كل موقف إلى أن يقيم ذاته من حيث أفكاره وأفعاله، وفي بعض الأحيان لا يعتمد على الموضوعية أو العقلانية مما يساعد في حدوث الاضطرابات النفسية.

3- **المساندة الذاتية:** وهي صورة من صور التدعيم الذاتي غير الظاهر، حيث يميل الفرد إلى مساندة ذاته في مواقف عديدة من الحياة والتخلي عن ذاته في مواقف أخرى، وتفتقر إلى التفكير العقلاني والخبرة الميدانية؛ مما يؤثر في انفعال الفرد وسلوكه.

4- **المؤثرات الوراثية والبيئية:** يقرر(إليس) أن الإنسان يولد ولديه نزعة قوية لأن يكون عقلانياً أو غير عقلاني. (حسن الصميلي، 2009: 26-30)

إن عملية الإرشاد تبعاً لآراء إليس تعتمد على استخدام العمليات العقلية، فالإنسان كائن عاقل قادر على تجنب الاضطراب الانفعالي والتخلص منه.

- مفهوم نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

ورد العديد من المفاهيم لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي نورد منها الآتي:

- عرفتها موسوعة كورسينى للعلوم السلوكية والنفسية (2004)، حيث وصِف بالتالي: إن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي REBT نظرية في الشخصية، ونظام للعلاج النفسي طوره إليس، وهو يركز على دور التوقعات غير الواقعية والأفكار اللاعقلانية لدى الأفراد التعساء. (نشوة دردير، 2010: 16-17)

- كما عرفت بأنها أسلوب إرشادي توجيهي مباشر، يستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة المسترشد على تصحيح معتقداته اللاعقلانية، وتحويلها إلى معتقدات معقولة يصحبها ضبط انفعالي وسلوكي. (محمد عطا الله، 2015: 22)

تأسيس على ما سبق يمكن القول بأن نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي هي أسلوب من أساليب العلاج النفسي رائده "ألبرت أليس" تعتمد على تنفيذ أفكار المسترشد اللاعقلانية واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية تساعده على تجنب الاضطرابات النفسية؛ مما يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي.

- أهمية تطبيق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

تتمثل أهميتها في النقاط التالية:

1-أهمية التعرف على أسباب المشكلة، أي الأسباب غير المنطقية التي يفكر فيها المسترشد والتي تؤثر على إدراكه وتجعله مضطرباً.

2- إعادة تنظيم إدراك وتفكير المسترشد عن طريق التخلص من أسباب المشكلة؛ ليصل إلى مرحلة الاستبصار للعلاقة بين النواحي الانفعالية والأفكار والمعتقدات والحدث الذي وقع فيه المسترشد.

3- إقناع المسترشد على جعل الأفكار في مستوى وعيه وانتباهه، ومساعدته على فهم الغير منطقية منها لديه.

4- تدريب المسترشد على إعادة تنظيم أفكاره وإدراكه وتغيير الأفكار اللامنطقية الموجودة لديه، ليصبح أكثر فعالية واعتمادية على نفسه في الحاضر والمستقبل.

5- استخدام أساليب الارتباط الإجرائي والمناقشات الفلسفية والنقد الموضوعي في أداء الواجبات، وهذه من أهم جوانب العملية الإرشادية.

6- مهاجمة الأفكار والحيل الدفاعية التي توصل المرشد إلي معرفتها من خلال الجلسات الإرشادية مع المسترشد، وإبدالها بأفكار أخرى مقبولة اجتماعياً. (غالية عيسى، 2015: 16-17)

- أهداف نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

توجد العديد من الأهداف لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي نورد منها الآتي:

1- إن أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي تتمثل في إزالة أو خفض النتائج غير المنطقية أو الاضطرابات الانفعالية لدى المسترشد، ويشتمل ذلك على هدفين أساسيين هما: (تقليل القلق أو قهر النفس) إلى أقل حد ممكن، وتقليل العدوان أو العنف إلى أقل حد ممكن، وكذلك تزويد المسترشدين بطريقة تمكنهم من أن يكون لديهم أدنى مستوى من القلق، وذلك من خلال التحليل المنطقي لاضطراباتهم.

2- إن الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى مساعدة المسترشد على أن يهتم بنفسه أولاً، دون أن يصبح أنانياً، ودون أن يخطئ بحق الآخرين.

3- إن الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى مساعدة الإنسان على التوجه الذاتي وأن يتحمل المسئولية الشخصية.

4- إن الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى مساعدة الإنسان على أن يتحمل الآخرين.

5- إن الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى مساعدة الإنسان على أن يتقبل حقيقته والعيش في هذه الحياة ليس شيئاً مروعاً.

6- إن الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى مساعدة الإنسان على أن يتصف بمرونة التفكير، وهو يتقبل التغيير.

7- إن الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى مساعدة الإنسان على أن يتصف بكونه موضوعياً وعلمياً ومنطقياً، وهو قادر على تطبيق مبادئ المنطق والعلم على نفسه، وعلى علاقاته بالآخرين.

8- إن الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى مساعدة الإنسان على ان يحاول التخلص من أنماط التفكير غير المنطقية، وتطوير أنماط التفكير المنطقية بدلا منها. (حسن الصميلي، 2009: 38-40)

- أسس نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

تنطلق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي من عدة مبادئ وأسس تميز ملامح النظرية في الشخصية والعلاج، نلخصها في الآتي:

1- يزعج الانسان نفسه بالمعتقدات غير العقلانية والانفعالات السلبية التي تلي الأحداث التي تمثل عقبات له.

2- ليس هناك خير أو شر ولكن التفكير هو الذي يجعل الشيء خيراً أو شراً.

3- يتحدث الأفراد إلى ذواتهم ويدعمونها، ويزيد الأفراد من المشكلات الانفعالية والسلوكية عندما يخطئون في ترتيب أولوياتهم.

4- يقوم الأفراد بشكل طبيعي بحل المشكلات وتكون لديهم الرغبة في معرفة وتغيير الظروف التي تتعارض مع اهتماماتهم.

5- يميل الأفراد إلى الإدراك والتفكير والانفعال في وقت واحد.

6- يجوز مهاجمة الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تؤدي إلى تحقير الذات، والتي تتسبب في الاضطرابات النفسية للفرد وبإعادة البناء المعرفي له، ويصبح تفكير الفرد أكثر عقلانية ومنطقية.

7- تستمر الاضطرابات الانفعالية لدى الشخص طالما استمرت حالة التفكير غير العقلاني لديه. (عماد صالح، 2017: 25-26)

- مسلمات نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

يستند العلاج العقلاني الانفعالي على عدد من المسلمات ذات العلاقة بطبيعة الفرد، والاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها وهذه المسلمات هي:

1- إن الإنسان عقلاني وغير عقلاني في آن واحد، فهو عندما يكون عقلاني فإنه فعالاً ونشيطاً، وعندما يفكر ويتصرف بشكل غير عقلاني فإنه يعاني من المشكلات والاضطرابات.

2- الفكر والانفعال توأمان مترابطان ومتداخلان، ويؤثر كل منهما في الآخر، والتفكير والانفعال والسلوك أضلاع مثلث واحد تصاحب بعضها بعضاً تأثيراً وتأثراً.

3- الإنسان يعبر عن فكره رمزياً ولغوياً، وإذا كان الفكر مضطرباً يصاحبه انفعال مضطرب، وكأن الفرد يحدث نفسه دائماً بالفكر غير المنطقي، ويترجمه في شكل سلوك مضطرب.

4- يتأصل التفكير غير العقلاني في التعليم المبكر لدى الطفل من الأسرة وثقافة المجتمع التي يعيش فيه.

5- الأفكار اللاعقلانية التي تسبب الانفعالات السالبة ينبغي مناقشتها ومهاجمتها وتعديلها بإعادة تنظيم الإدراك، حيث تصبح منطقية وعقلية. (غالية عيسى، 2015: 17)

- فروض نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

يشير باترسون (Patterson) إلى أن نظرية إليس تقوم على مجموعة من الافتراضات، وهي:

1- العقلانية – اللاعقلانية: أي أن الفرد يُولد ولديه استعداد لأن يكون عقلانياً ممثلاً لذاته، أو لاعقلانياً في سلوكه وهازماً لذاته. فالفرد عندما يفكر بطريقة عقلانية، فإنه يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.

2- وجود علاقة تكاملية بين الإدراك والتفكير والانفعال والسلوك، ولكي نفهم السلوك المدمر للذات،

يتطلب فهم كيفية إدراك الفرد وتفكيره، وانفعاله، وسلوكه، فما الاضطرابات النفسية إلا نتاج التفكير اللاعقلاني.

3- التفكير اللاعقلاني: من حيث المنشأ يعود بجذوره إلى التعلم المبكر غير المنطقي، والذي يكتسبه الفرد من أطراف عملية التنشئة الاجتماعية.

4- الإنسان هو كائن عاقل ومدرك ومفكر ومنفعل وناطق، فالتفكير واللغة متلازمان، حيث يتم التفكير من خلال استخدام الرموز اللفظية، وطالما أن التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالي، لذا يستمر الاضطراب الانفعالي لاستمرار التفكير اللاعقلاني. وهذا ما يُميز الشخص المضطرب بأنه يحتفظ بسلوكه غير المنطقي بسبب الحديث الداخلي أو الذاتي الذي يتكون عادةً من تفكير لاعقلاني.

5- استمرار الاضطراب الانفعالي الناتج عن الألفاظ الذاتية لا تتقرر فقط بالظروف والأحداث الخارجية فحسب، بل ويتأثر بإدراكات الفرد وتفكيره واتجاهاته نحو هذه الأحداث المسببة لهذا الاضطراب.

6- ينبغي مهاجمة الأفكار والانفعالات السلبية المدمرة للذات عن طريق إعادة تنظيم المعتقدات والاتجاهات التي يتبناها الفرد نحو تلك الأحداث، بدرجة يصبح فيها الفرد منطقياً وعقلانياً. (عماد المرشدي، 2015: 27-28)

- نموذج " ABC" للشخصية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

يعتبر نموذج **(ABC)** في الشخصية مرتكز لنظرية **(إليس)**، وممارسة الإرشاد العقلاني الانفعالي، والذي يوضح العلاقة بين الأحداث المثيرة والأفكار اللاعقلانية والاضطراب الانفعالي، وهو يفسر الاضطراب لدى الأفراد عندما يخبرون أحداثاً منشطة غير مرغوبة، ويليها معتقدات إما عقلانية أو غير عقلانية عن تلك المثيرات، ثم يصيغون بمعتقداتهم نتائج انفعالية سلوكية، إما أن تكون مناسبة أو غير مناسبة، وذلك وفقاً للمعتقدات إن كانت عقلانية أو غير عقلانية، ويعتمد النموذج على جانبين يكمل كل منهما الآخر:

الجانب الأول: A.B.C (Activating – Beliefs – Consequences): وهو بمثابة الجانب التشخيصي، وهو يوضح العوامل الأساسية التي تؤدى إلى نشأة الاضطراب الانفعالي.

الجانب الأول: D.E.F (Disputing – Enactment – Feed Back): وهو الجانب العلاجي، ومن خلاله يتم توضيح ومناقشة العلاقات بين الأحداث المثيرة والأفكار اللاعقلانية، ومهاجمة تلك الأفكار الهدامة التي يتبناها العميل واستبدالها بأخرى أكثر منطقية، ومحاولة إكساب العميل طرق التفكير السليمة التي من خلالها يستطيع دحض وتقييم أفكاره، سواء السابقة تجاه الأحداث التي سببت له الاضطراب الانفعالي، أو طريقة تفكيره تجاه الأحداث المثيرة التي ستواجه. (نشوة دردير، 2010: 26-27)

ويمكن وصف النموذج حيث يشير الرمز **(A) Activating** إلى الحادث أو الخبرة المثيرة، والرمز **(B) Beliefs** يعبّر عن نظام الأفكار والمعتقدات والتي يقوم الفرد باستخدامها لوصف وتفسير الحادث أو الخبرة، والتي تؤدي إلى إثارة الاضطراب الانفعالي وتدمير وهزيمة الذات، وهي أشبه في السلوكية بالعمليات الوسيطة، أما الرمز **(C) Consequences** فيشير إلى النتائج أو الاضطرابات الانفعالية التي يشعر بها الفرد نتيجة للحادث أو الخبرة، فإذا حدث وشعر الفرد بخبرة انفعالية **(C)** كالخوف أو القلق نتيجة حادث معيّن **(A)** مثل حديثه لنفسه بأنّ الفشل في الامتحان مصيبة وكارثة والشعور بأّنه نهاية المطاف ولا يمكن تحمّلها، من خلال ذلك يشعر بأّنه غير جدير بالاحترام والتقدير من الغير، وبسبب هذا الفشل يستمرّ الفرد في ترجمة هذه المعتقدات لذاته على شكل ألفاظ وإيحاءات داخلية يكرّرها لنفسه، فتؤدي إلى الإحساس بالقلق والخوف، إنّ نظام معتقدات الفرد وترميزه وتفسيره للأحداث والخبرات التي يمرّ بها وتعريفه لها بأّنها مقلقة أو مخيفة، هو المسئول عن الاضطرابات الانفعالية وليست الحوادث نفسها، ويرى "**إليس**" أنّ المشاكل الانفعالية والاضطرابات النفسية تنتج عن نظام التفكير لدى الفرد والذي يرمز له **(B)** وأنّ الحرف **(A)** وهو المثير أو الخبرة التي يمرّ بها الفرد، ليست هي السبب الرئيسي للاضطرابات الانفعالية لديه.

بعد أن وضع "**إليس**" هذا النموذج قام باستكماله وطوّره حتى أصبح نموذجاً جديداً يتمثل في **(D.E.F)** وهو الجانب الثاني الذي يمثل الأسلوب الإرشادي العلاجي الذي ينتهجه إليس مع مسترشديه، فالحرف **(D) Disputing** يتضمّن مفهوم التفنيد والاحتجاج على المعتقدات غير العقلانية والأفكار الخاطئة، ممّا يجعل المسترشد يتحدى نفسه ويتحدى أفكاره ومعتقداته ويفّندها ويحتجّ على عدم منطقيتها ثمّ يغيّرها. أما الحرف **(E) Enactment** يتضمّن التأثير الجديد الذي يحّققه الفرد نتيجة لتغيير أفكاره واعتقاداته غير العقلانية إلى أفكار صحيحة واعتقادات عقلانية، أي أن يقوم المرشد بتغيير الأفكار التي تمّت مهاجمتها بأفكار عقلانية من خلال تعديل نظام التفكير لدى المسترشد وتبنيه فلسفة جديدة، ويتضمن الحرف **(F) Feed Back** المشاعر الجديدة التي يشعر بها الفرد بعد أن يصل إلى حالة من الارتياح العام والاستقرار النفسي، وهي الخطوة الأخيرة والتي من خلالها تتغيّر انفعالات الفرد السلبية إلى انفعالات إيجابية، وهو الهدف الرئيسي للإرشاد العقلاني الانفعالي. (فتحية بلعسلة، 2013: 104-105)

- الافكار العقلانية واللاعقلانية عند إليس:

يعتمد الإرشاد العقلاني الانفعالي لدى إليس بصورة كبيرة على الاعتراف بقيمة الافكار العقلانية واللاعقلانية، ومن المهم تحديد هذه الأفكار بأسلوب واضح وبسيط، حيث عرف التفكير العقلاني بأنه: كل تفكير أو سلوك ينهجه الفرد بشكل فطري ويتفق عليه مع الآخرين من ذوي العقول السليمة، ويعتبر ذلك التفكير أو السلوك المناسب. (نورالدين بغورة، 2014: 68) بينما عرفت الافكار اللاعقلانية بأنها: أفكار غير منطقية وغير واقعية، تصيب من يعتنقها بالإحباط، وتضعف قدرته على تحقيق أهدافه وتوافقه النفسي والاجتماعي. (رجاء محمود، ومنيرة الشمسان، 2017: 570) وهناك بعض السمات التي تميز الأفكار العقلانية عن الأفكار اللاعقلانية تتمثل في الآتي:

- سمات الافكار العقلانية:

يرى إليس أن المعتقدات العقلانية لها عدة سمات تتمثل في:

1-الموضوعية: يتمثل ذلك في أنها تشتق من حقائق وأدلة موضوعية وليس من نظرة شخصية عابرة.

2-المرونة: حيث تتشكل في صورة رغبات وأمنيات وتفضيلات لا تصل إلى المطلقات اللازمة.

3-تساعد على تحقيق أهداف الحياة.

4-تقلل من الصراعات الداخلية لدى الفرد، وتصادمه مع الآخرين.

5-تساعد على التفكير في عدة صيغ من الاحتمالات. (نورالدين بغورة، 2014: 69-70)

- سمات الافكار اللاعقلانية:

حدد أليس المعتقدات اللاعقلانية في السمات التالية:

1- التعميم الزائد: تبني أفكار عامة بناءً على خبرات محدودة.

2- التقدير الذاتي: التحدث إلى الذات بطريقة سلبية.

3- التهويل: المبالغة في أهمية الأحداث أو الخبرات.

4- أخطاء في التفسير: التحيز الإدراكي نحو الأبعاد السلبية في الخبرات.

5-عدم التسامح: يرون أن العقاب الصارم هو الوسيلة لتصحيح الأخطاء، مع عدم القدرة على المغفرة رغم بساطة الخطأ. (لحسن ذبيحي، 2019: 103-104)

من خلال سمات التفكير العقلاني واللاعقلاني يمكن تحديد بعض الفروق بينهم، كما في الجدول التالي: (يسرا عبد الفتاح، 2019: 140-141)

جدول (2)

يبين مقارنة بين سمات التفكير العقلاني واللاعقلاني

رقم	وجه المقارنة	التفكير العقلاني	التفكير اللاعقلاني
1	مرونة المطالب	أصحاب التفكير العقلاني على درجة عالية من المرونة، فليس بالضرورة كل ما يتمناه المرء يدركه.	أصحاب التفكير اللاعقلاني لديهم جمود وتصلب في افكارهم، حتى وإن كانت غير منطقية.
2	الإحباط	عدم التفكير في الإحباط والنهوض من جديد لتحقيق الأهداف واختبار مسارات جديدة وكأن الفشل ما هو إلا أحد الخطوات المؤدية للنجاح في النهاية.	انخفاض القدرة على تحمل الإحباط والغوص في أفكار غير عقلانية مثل التشاؤم والتفكير الغير المنطقي.
3	تقبل الذات	تعني تقبل الأفكار وتحويلها إلى أفكار إيجابية بقدر الإمكان.	تعني انخفاض قيمة الذات وانعدام الثقة بالنفس.

- أسباب الافكار اللاعقلانية:

من الأسباب التي تظهر بعض الأفكار اللاعقلانية، إن أفكار الفرد ومعتقداته ليست موروثة، ولكنها مكتسبة، حيث يكتسبها الفرد ممن حوله، كالأسرة، والمجتمع الخارجي، ومن هذه الأسباب ما يلي:

1-الأسرة: يتعلم الانسان الأفكار اللاعقلانية من الأسرة وذلك من خلال التعلم المبكر غير المنطقي، حيث يكون الفرد مستعداً نفسياً لاكتساب الأفكار اللاعقلانية من الأسرة والثقافة التي يعيش فيها، وحيث تبين أن بعض المراهقين ممن يعيشون في مناخ أسري غير ملائم كالتفكك الاسري؛ كانت لديهم أفكار لاعقلانية بدرجة مرتفعة ومرتبطة ببعض المصاحبات والأعراض النفسية السلبية مثل الشعور بالاكتئاب.

2-أساليب المعاملة الوالدية السلبية: لأساليب المعاملة الوالدية دور في نشأة الأفكار اللاعقلانية من حيث نوعية الأفكار والمعتقدات التي يغرسها الآباء في الأبناء، وما يترتب عليها من آثار سلبية، كالعدوان والعنف وتدمير الأشياء وممتلكات الغير عند التعامل مع الآخرين، تجعل الطفل لا يتعلم كيف يتعامل مع المشكلات بنفسه ولا يشعر بالاستقلالية، ولا يحترم قرارات الوالدين، إضافة إلى الخوف من الوقوع في الأخطاء وعدم القدرة على

الدفاع عن نفسه، وافتقار العلاقة بين الوالدين والطفل للتفاعل الإيجابي والاحترام المتبادل فيشعر الطفل بانهزام الذات. (نورالدين بغورة، 2014: 101-102)

3-العزلة الاجتماعية: تعد العزلة الاجتماعية من الأسباب التي قد تساهم وبشكل كبير في تكوين الأفكار اللاعقلانية؛ حيث يفتقر الفرد للحكم أو للمعيار الاجتماعي على أفكاره ومعتقداته، وفى كثير من الأحيان قد تتسم شخصية الفرد المنعزل اجتماعيا ببعض الجمود الذي يمنعه من تقييم أفكاره التقييم السليم، ووفقاً لما يتفق مع الآخرين وما ترتضيه الجماعة التي يحيا بها ويستمد منها الدعم والمساندة.

4-ثقافة المجتمع: إذا ما انتشرت الأفكار اللاعقلانية في المجتمع، فإنها سوف تفرز الأفكار اللاعقلانية للأفراد، فتعم الأفكار اللاعقلانية المجتمع الخارجي (البيئة المحيط)، كما هو الحال أن يكون الفرد في مجتمع متسلط تفرض أفكاره غير العقلانية على الفرد، إما أن يتقبلها ويصبح غير عقلاني، أو يرفضها ويصبح منبوذاً من الأسرة ومن المجتمع.

5-الجمود الفكري: من الأسباب التي قد تؤدى إلى سيادة الأفكار اللاعقلانية هي اتصاف الأفراد بالجمود، وعدم الرغبة في تغيير أفكارهم، أو استبدالها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية؛ فيقع الفرد أسيراً للتفكير المتصلب الجامد، حيث يكون تفكيره غير منطقي ولا يرغب في أن تغييره ليرى الجانب الآخر (التفكير المنطقي). (نشوة دردير، 2010: 32-33)

- تقييم نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

لتقييم نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي يتم التركز على جانبين هما:

أولاً-مميزات النظرية:

1- من أكثر النظريات المعرفية المهمة في وصف الاضطرابات الانفعالية.

2- اهتمامها بالعلاقة بين طريقة تفكير الفرد والناحية الانفعالية لديه والتأثير المتبادل بينهما.

3- تسمح للمعالج (المرشد) أن يعلم العميل (المسترشد) كيف يعترض على الافتراضات المتخاذلة عن نفسه والآخرين.

4- التأكد على التقبل الذاتي للفرد بدون قيود أو شروط.

5- تكمن أهمية الماضي عند إليس في تشكيله لنمط الحياة الحالي، والفرد مسؤول عن الاحتفاظ بالأفكار والاتجاهات المدمرة للذات، والتي تؤثر في تفاعلاته اليومية.

6- إن نموذج (A. B. C) يوضح كيف تحدث الاضطرابات للإنسان والطرق التي يمكن أن يتغير بها السلوك المضطرب.

7- التأكد على أن الإحباط حتى ولو كان منخفضاً يؤثر في إحداث الاضطراب الانفعالي. (عماد صالح، 2017: 45-47)

ثانياً-**جوانب القصور في نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:**

قد وجهت جوانب قصور وعدة انتقادات لهده النظرية وتطبيقاتها منها نجد:

1- يعد الأسلوب الإرشادي في هذه النظرية تعليمي بدرجة كبيرة، وذلك بأن يفهم المرشد نفسه جيداً، وليس لديه اهتمام مبني على فروض فلسفية معينة على المسترشد.

2- إن أسلوب الجدل والهجوم المباشر على أفكار العميل (المسترشد) يمثل نوعاً من التهديد له، ومن شأنه أن يزيد من مقاومة العميل ويجعل التغيير صعب إن لم يكن مستحيلاً.

3- إن هذا الاتجاه يركز على الشعور أكثر من تركيزه على جذور المشكلة، فهو يهمل المكبوتات في اللاشعور.

4- إن هذا الاتجاه يركز على الجوانب العقلية المعرفية، ويهمل الجوانب الانفعالية اعتماداً على أن الأفكار هي المولدة للانفعالات.

5- لا يصلح استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي في علاج المتأخرين عقلياً.

6- محور النظرية هو التعرف على الأفكار غير المنطقية، وذلك مدعاة للتساؤل عن المعيار الذي يبني عليه المرشد حكمه على منطقية وعدم منطقية أفكار المسترشد. (حسن الصميلي، 2009: 60-61)

7- يعتمد العلاج العقلاني الانفعالي على التعرّف على أفكار المسترشد، والعمل على تفنيدها وبيان غير المنطقي فيها، وتعليم المسترشد أفكاراً أكثر منطقية وأكثر عقلانية، وهذا كّله يعتمد على دور المرشد في توضيح هذه الجوانب؛ ممَّا يؤكد على عدم

ملائمة هذا الأسلوب مع الأطفال أو مع حالات التخّلف العقلي وحالات شديدة الاضطراب.

8- تخفق هذه النظرية في الوصول إلى الأفكار اللاشعورية الدفينة، فهي تعالج الظاهر فقط. (فتحية بلعسلة، 2013: 120)

من خلال ما سبق تتضح أهمية الإرشاد النفسي في حياة الإنسان باعتباره وسيلة مساعدة يقدمها المرشد لمن يحتاجها، فهو يعتبر ضرورة نفسية وتربوية ومطلباً اجتماعياً، خاصة بالنسبة للمتعلمين لمساعدتهم على حل مشكلاتهم المختلفة ومن بين هذه المشاكل نجد مشكلة العنف المدرسي، ويعد أسلوب نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، التي وضعها :(ألبرت اليس) أحد أهم هذه الأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية، والتي انطلقت من أن ما يعانيه الفرد من مشكلات واضطرابات نفسية ما هي إلا نتيجة لسوء فهمه وتفسيره للأمور، وذلك بناء على الأفكار اللاعقلانية والمعتقدات غير المنطقية التي يتبناها، حيث توصل إليس إلى مجموعة من النتائج في نظريته:

1- ترجع نشأة الاضطرابات النفسية إلى ما تعلمه الفرد من أفكار غير عقلانية من الأسرة في مرحلة الطفولة، بالإضافة إلى ما يبتدعه الأطفال أنفسهم من المعتقدات الغير منطقية.

2- ما يعتقد الفرد من أفكار وأساليب التفكير ومعالجته وكيفية تفسيرها تعد محدداً مهماً في تكوين الشخصية.

3- أولى إليس أهمية كبيرة للعمليات المعرفية في تفسير السلوك بوجه عام، فالنتائج ليست وليدة الأحداث وإنما نتيجة نظام التفكير.

4- وضع إليس نموذج ABCDE للشخصية وهو نموذج متسلسل كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (3)

يبين نموذج ABCDE للشخصية

A	Activating Event	الأحداث النشطة
B	Believes	المعتقدات
C	Consequence	النتائج
D	Disputing	التفنيد
E	Effect	التأثيرات

هذا كما أكد إليس في نظريته على أن الاضطرابات النفسية وكذلك العنف والعدواني الذي يتصف به بعض المتعلمين، يرتبط بوجود أفكار لاعقلانية يحملها المتعلم، ويفسر من خلالها سلوكه، وأن الإنسان قادراً على التخّلص من مشكلاته الانفعالية واضطراباته السلوكية، وقد استخلص: (اليس) فروض وأسس الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض الاضطرابات والمشكلات النفسية والحد من العنف من خلال علاج الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعنف لدى المتعلم – وهي النظرية التي انطلقت هذه الدراسة– حيث استفاد الباحث من هذه النظرية في بناء أداة الدراسة (الاستبيان) من خلال توظيفها على هيئة محاور للاستبيان والتي تمثلت في (6) محاور رئيسية (انظر الملحق رقم2).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً–الدراسات تناولت العنف المدرسي

ثانياً–الدراسات تناولت التوافق النفسي

ثالثاً–تعقيب على الدراسات السابقة

- تمهيد:

يعتبر العنف المدرسي موضوعاً يتطلب الدراسة وفهم تأثيره على طلبة المرحلة الثانوية، وسيتم استعراض مجموعة من الدراسات السابقة، العربية أو الأجنبية، التي تناولت العنف المدرسي والتوافق النفسي.

أولاً–دراسات تناولت العنف المدرسي:

- الدراسات العربية:

- دراسة التل، والحربي، (2014) بعنوان "العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض التغيرات"

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، ومعرفة علاقتها بسلوكيات العجز المتعلم، وفحص أثر بعض المتغيرات في درجة ممارسة العنف المدرسي، وتحديد مستوى مساهمة تلك المتغيرات ومتغير سلوكيات العجز المتعلَّم في التنبؤ بأنماط العنف المدرسي، ولتحقيق ذلك، تم استخدام المنهج الوصفي، وبناء استبانة أنماط العنف المدرسي واستبانة سلوكيات العجز المتعلَّم، وتطبيقهما على عينة عشوائية عنقودية بلغت (715) طالبة من المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.

وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة العنف المدرسي لدى عينة الدراسة، تعزى إلى متغير كل من: حالة الرسوب لصالح من سبق لهن الرسوب، ومتغير الصف الدراسي لصالح طالبات الصف الأول الثانوي.

- دراسة بوراس، (2016) بعنوان "أسباب العنف المدرسي: النفسية – التربوية – الاجتماعية من وجهة نظر الأساتذة."

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأسباب التربوية والنفسية والاجتماعية للعنف المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، ومن خلال دراسة ميدانية أجريت على

عينة عشوائية أخذت من أساتذة التعليم الثانوي والتي بلغت (40) أستاذاً، وقد تم الاستعانة في جمع المعلومات بأداة من أدوات البحث العلمي وهو الاستبيان، معتمداً على المنهج الوصفي، وقد ألمحت نتائج الدراسة إلى أن أسباب العنف المدرسي تختلف من وجهة نظر الأساتذة باختلاف الأسباب (النفسية والتربوية والاجتماعية)، وألمحت أيضاً عدم وجود فروق بين متوسط إجابات الأساتذة حول أسباب العنف المدرسي تبعاً لمتغير الاقدمية، كما لا توجد فروق بين الجنسين حول أسباب العنف المدرسي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

- دراسة بوطورة، (2017) بعنوان "مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية."

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية، و إلى الكشف عن الفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي حسب الجنس، وكذلك البحث في إمكانية وجود علاقة بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وبين تدني تقدير الذات والعزلة الاجتماعية والتغيب المدرسي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيانين أحدهما لقياس مظاهر العنف المدرسي متكوناً من (55) عبارة موزعة على (5) أبعاد، أما الاستبيان الثاني فكان لقياس تداعيات العنف المدرسي متكون من (30) عبارة موزعة على (3) أبعاد، وقام بتوزيع الاستبيانين على عينة متكونة من (300) تلميذاً وتلميذةً، اختيروا بطريقة قصدية وهم: (التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل زملائهم داخل الثانوية)، معتمداً على المنهج الوصفي.

وقد توصلت الدراسة إلى أن تعرض التلاميذ للعنف المدرسي لا يقتصر على فئة الذكور فقط، بل يشمل أيضا فئة الإناث، إلا أن النسبة الأعلى كانت عند الذكور، وأن التعرض للعنف داخل الثانوية يشترك فيه تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة، غير أن أعلى نسبة قد سجلت لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث، وذلك

في كل من العنف اللفظي والعنف ضد الممتلكات والدرجة الكمية لاستبيان مظاهر العنف المدرسي، كما أظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من العنف البدني الذي كان لصالح الذكور، أما بالنسبة للعنف النفسي فكان لصالح الإناث.

- دراسة ناصر، (2017) بعنوان "العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة."

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من العلاقة بين العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة، في ضوء متغيرات: الجنس والمعدل الأكاديمي والتخصص ومكان السكن؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ نظراً لملاءمته لأهداف الدراسة وأسئلتها، وتم تطبيق مقياس السلوك العدواني، وتطبيق مقياس المهارات الاجتماعية وقد قام الباحث بتطوير هذين المقياسين لكي يتوافقا مع الهدف الرئيس للدراسة، وذلك من خلال إجراء تعديل على صياغة بعض الفقرات، وقد تكونت عينة الدراسة من (377) طالباً وطالبة، بنسبة (17%) من المجتمع الأصلي.

أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الكلي لاستجابة طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية على مقياس السلوك العدواني كان منخفضاً، وكذلك المستوى الكلي لاستجابة الطلبة أنفسهم على مقياس المهارات الاجتماعية كان متوسطاً، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف المدرسي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف المدرسي، وهو يعزى إلى متغير المعدل الأكاديمي لصالح الطلبة الذين تقل معدلاتهم عن (60%)، وتوصلت أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف المدرسي، تعزى إلى متغير التخصص لصالح الفرع الأدبي في مجالي العنف المادي واللفظي، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجال العدائية.

- دراسة رشاد، وسالم، (2019) بعنوان "المناخ المدرسي والعوامل النفسية الاجتماعية في علاقتها بالعنف المدرسي من وجهة نظر الطلاب."

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر الطلاب، ومن حيث علاقته بعدد من المتغيرات مثل المناخ المدرسي المتمثل في: (نمط الإدارة المدرسية- الإدارة الصفية من المعلم - سلوك زملاء الصف الدراسي)، والعوامل النفسية الاجتماعية المتمثلة في: (أسلوب المعاملة الوالدية - سمات شخصية الطالب)، والفروق بينها وفقاً لمتغيرات هي: (المرحلة التعليمية - نوع التعليم - مستوى تعليم الأب والأم - المرحلة العمرية)، وذلك لدى عينة تكونت من (200) طالب وطالبة، من طلبة المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية باستخدام المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق في الوزن النسبي لمتوسط استجابات عينة الدراسة على العوامل الفرعية والدرجة الكمية لمقياس العنف المدرسي، وذلك لصالح نمط الإدارة المدرسة، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن إهمال المدرسة في عقاب الطالب العنيف مشجع لباقي الطلاب على ممارسة السلوك العنيف داخل المدرسة -جاء في الترتيب الأول- ويليها على التوالي من حيث الترتيب تراخي المدرسة في معالجة ظاهرة العنف بين الطلاب، ونقص الأنشطة المدرسية التي تشبع الهوايات والميول لدى الطلاب، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة على العوامل الفرعية والدرجة الكمية لمقياس العنف المدرسي وفقاً للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة على العوامل الفرعية والدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي وفقاً للمرحلة العمرية لصالح الطفولة المتأخرة.

- دراسة عطاء الله، (2019) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية."

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية بمدينة الأغواط، وهذا

استناداً إلى النظرية العقلانية الانفعالية، القائمة على تعديل سلوك الإنسان من خلال تصحيح المعتقدات الخاطئة واللاعقلانية، واتجاه المواقف الخارجية التي يتعرض لها، واستبدالها بأفكار ومعتقدات صحيحة وإجابيه، والتي تؤثر عليه بالإيجاب على صحته النفسية والعقلية والجسمية، وقد اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي والذي يتوافق مع طبيعة الدراسة بتطبيق تصميم المجموعتين (المجموعة الضابطة والتجريبية)، وتم اختيار تلاميذ السنة الثانية ثانوي بطريقة عشوائية، مستخدماً برنامجاً إرشادياً من إعداد الباحث، حيث تم تحديد البرنامج الإرشادي كمتغير مستقل، والتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي كمتغير تابع، وأسفرت نتائج الدراسة إلى:

– إن للبرنامج الإرشادي المقترح فاعلية في التخفيف من السلوك العنف المدرسي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في سلوك العنف المدرسي على الاختبار البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسط المجموعة التجريبية، في سلوك العنف المدرسي بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، لصالح الاختبار البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المجموعة التجريبية في سلوك العنف المدرسي بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي، لصالح الاختبار التتبعي.

– دراسة عيسو، وبوشيربي، (2020) بعنوان "العنف المدرسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة."

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وقد اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة عشوائية قدرت ب(102) تلميذاً يدرسون بالسنة الثانية والثالثة في بعض متوسطات ولاية البلدية، وبتطبيق مقياسي سلوك العنف المدرسي لبوحملة (2014) والأفكار اللاعقلانية لحجازي (2003)، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما، وبحساب معامل الارتباط بيرسون تم التوصل إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث أثبت أن الأفكار اللاعقلانية كلما ارتفعت ازداد العنف المدرسي.

– لا توجد فروق ذات دالة إحصائياً في الأفكار اللاعقلانية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق ذات دالة إحصائياً في العنف المدرسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس وهي لصالح الذكور.

– لا توجد فروق ذات دالة إحصائياً في الأفكار اللاعقلانية وفي العنف المدرسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

– دراسة عرعار، (2020) بعنوان " دور الإرشاد في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي."

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى انتشار ظاهرة العنف اللفظي والجسدي وتخريب الممتلكات في المؤسسة التربوية، وكذلك الإرشاد المدرسي ودوره في المؤسسة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم استخدم الاستبيان وتوزيعه على عينة من أساتذة التعليم الثانوي المقدرة (62) استاذاً، وبعد جمع البيانات وتحليلها توصل الباحث إلى النتائج منها: إن للإرشاد التربوي دوراً مهماً في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، وكذلك تم تحديد مظاهر العنف المدرسي الأكثر انتشاراً في الوسط التربوي، مثل العنف اللفظي والبدني وتحطيم الممتلكات والتنمر.

– دراسة العودة، (2020) بعنوان "واقع العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر معلماتهن وسبل مواجهته."

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم مظاهر العنف لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم التعليمية، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات تعزى لمتغير (سنوات الخبرة – التخصص – نوع التعليم)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من

خلال استبانة كأداة لجمع البيانات، طُبِقت على عينة بلغت (440) معلمة، بنسبة (14%) من المجتمع الأصلي.

وتوصلت الدراسة إلى أن "مظاهر العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة" كانت مرتفعة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة، لصالح فئة من كانت خبرتهن أكثر من عشر سنوات، وباختلاف التخصص لصالح التخصص النظري، وباختلاف نوع التعليم لصالح التعليم الحكومي، وقد أوصت الدراسة بتدريب المعلمات على كيفية التعامل مع أحداث العنف الصادرة من الطالبات.

- دراسة مداسي، وبلعسلة، (2021) بعنوان "الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي."

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة الكفاءة الاجتماعية بالعنف في الوسط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين ببعض متوسطات ولاية الوادي، ولفحص العلاقة الارتباطية بين الأداء على مقياسي الكفاءة الاجتماعية والعنف في الوسط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة، اعتمداً على المنهج الوصفي، وقد تكونت العينة من (85) طالباً وطالبةً.

ومن بين النتائج التي توصلت إليها أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الكفاءة الاجتماعية وبين درجات العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الاجتماعية ومقياس العنف في الوسط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة.

- دراسة ساودي، وبن عبد الكريم، (2021) بعنوان "سسيولوجيا العنف المدرسي وعلاقته بالمراهقة في التعليم المتوسط."

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى تأثير العنف المدرسي على التحصيل الدراسي لدى التلميذ المراهق في مرحلة التعليم المتوسط، حيث استعمل الباحثتان استبيانهما من أجل الحصول على نتائج ميدانية، وذلك اعتماداً على المنهج الوصفي

التحليلي، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية بلغت (25) طالباً وطالبةً، وخلصت الدراسة إلى أن العنف المدرسي بكافة أنواعه اللفظي والجسدي له تأثير مباشر على تحصيل التلميذ دراسياً.

- الدراسات الاجنبية:

- دراسة جريس، (2010) بعنوان "أثر العنف المدرسي على طلاب المدارس المتوسطة والمعلمين والآباء وأعضاء المجتمع في نظام المدرسة المحلي."

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر العنف المدرسي على طلاب المدارس المتوسطة والمعلمين والآباء وأعضاء المجتمع في نظام المدرسة المحلي، حيث ركزت على وجهات نظر المشاركين واتجاهاتهم بشكل غير مباشر في العنف المدرسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على المقابلات الشخصيَّة شبه المنظمة، وتوصلت الدراسَة إلى عدد من النتائج منها: إن من آثار العنف على طلاب المدارس انخفاض قدرة الطلاب على التَّعلم، وانخفاض معدلات الحضور والفشل الأكاديمي والشعور بالضغوط أثناء التَّواجد بالمدرسة.

- دراسة ويليام، وفيليكس، (2014) بعنوان "العوامل المؤدية للعنف المدرسي بالمدارس الثانوية في المقاطعة الجنوبية كينيا."

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل الأساسية المؤدية للعنف المدرسي في المدارس الثانوية للمقاطعة الجنوبية بكينيا، وذلك من وجهة نظر عينة من المعلمين والمديرين والطلبة، وقد طبق عليها استبيان متعلق بالعوامل المؤدية للعنف المدرسي مع اتباع المنهج الوصفي، حيث أسفرت نتائج الدراسة على أن من أهم الاسباب المؤدية إلى العنف المدرسي لدى التلاميذ هي كالتالي: انتشار المخدرات داخل المؤسسات التربوية، ونقص الجانب المادي –خاصة الغذاء–، والاتجاهات السلبية لدى التلاميذ تجاه المعلمين، وكذلك الرسوب في الامتحانات.

- دراسة سميث، (2016) بعنوان "تأثير العنف المدرسي على التوافق النفسي: تطبيق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي."

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تأثير العنف المدرسي على التوافق النفسي لدى طلاب المدارس الثانوية باستخدام نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي (REBT)، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبةً من المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، معتمدا على مقياس العنف المدرسي والتوافق النفسي المعد من قبل الباحث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين تعرض الطلاب للعنف المدرسي وبين مستوى التوافق النفسي لديهم، وكذلك وجدت الدراسة أن الطلاب الذين تعرضوا للعنف المدرسي وأُرشدوا باستخدام برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي أظهروا تحسناً كبيراً في التوافق النفسي، مقارنة بالطلاب الذين لم يتلقوا هذا النوع من الإرشاد.

- دراسة بيكر، (2017) بعنوان "دور برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي في الحد من العنف المدرسي."

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تطبيق برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي في تقليل حوادث العنف المدرسي وتحسين التوافق النفسي لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبةً من ضحايا العنف المدرسي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية في مدينة لوس أنجلوس، واستخدمت مقياس العنف المدرسي المطور من قبل جامعة كاليفورنيا (2016)، والذي يتكون من (30) بنداً مستخدماً المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي والمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي برنامج، لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت الدراسة أن هذه البرامج ساعدت بشكل كبير في تقليل العنف المدرسي وتحسين الحالة النفسية للطلاب.

- دراسة جونسون، (2018) بعنوان "تطبيق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي على ضحايا العنف المدرسي."

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فعالية نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي في تحسين التوافق النفسي لدى ضحايا العنف المدرسي، تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً

وطالبةً من ضحايا العنف المدرسي، تم اختيارهم بطريقة قصدية من المدارس الثانوية في مدينة لوس أنجلوس، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي على المجموعة التجريبية، بينما تركت المجموعة الضابطة بدون تدخل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى ضحايا العنف المدرسي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكذلك أظهرت النتائج أن استخدام برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي ساعد بشكل كبير في تقليل الآثار النفسية السلبية للعنف المدرسي وتحسين الصحة النفسية العامة للطلاب.

- دراسة جرين، (2019) بعنوان "مقارنة بين فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي والعلاج السلوكي التقليدي في معالجة العنف المدرسي."

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي مع العلاج السلوكي التقليدي في معالجة آثار العنف المدرسي على التوافق النفسي لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبةً من ضحايا العنف المدرسي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية في مدينة شيكاغو، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي على مجموعة تجريبية، وبرنامج العلاج السلوكي التقليدي على مجموعة أخرى، ثم تم مقارنة فعالية البرنامجين، مستخدماً مقياس سلوكيات العنف المدرسي المطور من قبل جامعة نيويورك (2017) والذي يتكون من (25) بنداً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي والمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي برنامج، لصالح المجموعة التجريبية، وكما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي وبين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي التقليدي، لصالح المجموعة التي تلقت برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي، كما أظهرت أيضاً أن برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي كان أكثر فعالية في خفض سلوكيات العنف المدرسي لدى

الطلاب مقارنة ببرنامج العلاج السلوكي التقليدي، في حين وجدت الدراسة بشكل عام أن برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي كان أكثر فعالية في تحسين التوافق النفسي وتقليل آثار العنف المدرسي مقارنة بالعلاج السلوكي التقليدي.

ثانياً–دراسات تناولت التوافق النفسي:

– الدراسات العربية:

– دراسة محمودي، (2015) بعنوان "السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته بالتوافق النفسي"

هدفت الدراسة تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي، وإلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين وبين التلاميذ في المستويات التعليمية في كل من السلوك العدواني والتوافق النفسي، وقد اتُّبع المنهج الوصفي، حيث أجريت الدراسة على عينة تضم (71) تلميذاً وتلميذةً، وتمت الدراسة في ثانوية الشهيد فايد السعيد بحمام الضلعة، وللتحقق من ذلك تمت الاستعانة بالأدوات التالية: مقياس السلوك العدواني ومقياس التوافق النفسي.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني والتوافق النفسي وهي علاقة سالبة أي عكسية، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني والتوافق النفسي وفقاً لمتغير الجنس، أما بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي فقد تم التوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي.

– دراسة البيبي، (2015) بعنوان "التوجه نحو مساعدة الآخرين وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي."

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، والتعرف على العلاقة بين التوجه نحو مساعدة الآخرين والتوافق النفسي الاجتماعي، وكذلك معرفة العلاقة بين التوجه نحو مساعدة الآخرين والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير (الجنس، الاختصاص، السنة الدراسية)، حيث استخدمت الباحثة مقياس التوجه نحو مساعدة الآخرين، ومقياس التوافق النفسي

الاجتماعي، وذلك من خلال المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغ عدد أفراد العينة (406) طالباً وطالبة من طلبة كليات (العلوم، الهندسة المدنية، الهندسة المعمارية، الاقتصاد، الأدب العربي، التربية، الحقوق) بجامعة دمشق.

أسفرت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو مساعدة الآخرين، وبين التوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد العينة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو مساعدة الآخرين والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير الاختصاص لصالح طلبة الاختصاصات التطبيقية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.

- دراسة دوسة، وأبكر، (2018) بعنوان "التوافق النفسي وعلاقته بسمات الشخصية (الانبساط والعصاب) لدى طلاب وطالبات بالمرحلة الثانوية النازحين."

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي وبعض سمات الشخصية بين الطلاب (بنين، بنات) النازحين بالمرحلة الثانوية بمعسكر كلمة، وفقاً لمتغير النوع، وقد شملت عينة الدراسة (200) طالباً وطالبةً من النازحين، وتم اختيارهم عشوائياً من مدارس قرب المعسكر، مع اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحثان مقياس (التوافق النفسي الاجتماعي المقنن على البيئة السودانية)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتوافق النفسي والدرجة الكلية لسمات الشخصية، وأن السمة العامة لأبعاد التوافق النفسي والسمات الشخصية تتسم بالسلبية، وأن التوافق النفسي لدى عينة الدراسة تعزي لمتغير النوع لصاح الذكور، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة العصابية لصالح الذكور.

- دراسة إمام محمد، (2019) بعنوان "التوافق النفسي وعلاقته بإدراك الذات لدى أطفال الروضة."

هدفت الدراسة إلى معرفة تحديد التوافق النفسي وعلاقته بإدراك الذات لدى أطفال الروضة، حيث طبق على عينة قوامها (200) طفل وطفلة من أطفال مرحلة رياض الأطفال، وقد تم تطبيق مقياس التوافق النفسي للأطفال، وكذلك تم تطبيق مقياس تقدير الذات للأطفال، وحتى يضمن الباحث دقة الملاحظة فقد اختار المدرسين الذين تتوفر فيهم خبرة معرفة الأطفال لمدة تتراوح ما بين (2-3) سنوات على الأقل، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولقد أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق النفسي وإدراك الذات، كما أسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي وإدراك الذات.

- دراسة مليك، (2020) بعنوان "التوافق النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط."

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك باستخدام مقياس التوافق النفسي ومقياس الدافعية للتعلم، على عينة قوامها (100) تلميذ وتلميذة من متوسطة حامدي عمار بالجديدة الدبيلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط، بينما توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط في مقياس التوافق النفسي لصالح الاناث.

- دراسة القطيطي، والفواعير، (2021) بعنوان "مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لطلبة الصف الثاني عشر بمحافظة شمال الباطنة في ظل جائحة كورونا."

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي الاجتماعي في ظل جائحة كورونا، حيث تكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبةً، منهم (171) طالباً و(279) طالبةً، من طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة شمال الباطنة، حيث طبق الباحثان مقياس التوافق النفسي الاجتماعي بعد التأكد من خصائص الصدق والثبات، من خلال المنهج

الوصفي، وأظهرت النتائج أن مستوى التوافق النفسي الاجتماعي للطلبة كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي ككل.

– دراسة بلمخفي، وغوماري، (2021) بعنوان "جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط."

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط في تسابيت بمنطقة أدرار مكونة من (34) تلميذاً وتلميذةً، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد استخدم المنهج الوصفي؛ لأنه مناسب لتحقيق أهداف الدراسة وطبيعتها، كما استخدم في الدراسة أداتين لجمع البيانات والمتمثلين في مقياس جودة الحياة المدرسية ومقياس التوافق النفسي وقد تم التحقيق من الصدق والثبات لكلتا الأداتين، ولقد أسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة المدرسية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

–الدراسات الاجنبية

دراسة ويليامز وآخرون، (2019) بعنوان "العوامل المؤثرة على التوافق النفسي بين طلاب الجامعات الأمريكية."

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة على التوافق النفسي بين طلاب الجامعات الأمريكية، وهي دراسة استكشافية باستخدام مقاييس التوافق النفسي والصحة النفسية والضغوط الأكاديمية، من خلال المنهج الوصفي، على عينة من طلاب الجامعات في الولايات المتحدة، ووجدت الدراسة أن العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية لها تأثير كبير على التوافق النفسي للطلاب في الجامعات الأمريكية، وأن الدعم الاجتماعي من العائلة والأصدقاء كان له دور إيجابي في تحسين التوافق النفسي للطلاب، ووجدت الدراسة أيضاً أن الضغوط المالية والقلق بشأن الديون الطلابية كان له تأثير سلبي على الصحة النفسية لدى الطلاب.

دراسة غارسيا، وآخرين، (2021) بعنوان "الانتماء المدرسي والتوافق النفسي بين طلاب المرحلة الثانوية في إسبانيا."

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الانتماء المدرسي والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في إسبانيا، مستخدماً المنهج الوصفي باستخدام مقاييس للانتماء المدرسي والتوافق النفسي والصحة العقلية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في إسبانيا، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين الشعور بالانتماء إلى المدرسة والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في إسبانيا، ووجدت الدراسة أن الطلاب الذين أبدوا مستويات أعلى من الانتماء للمدرسة كانوا أكثر تكيفًا نفسيًا وأداءً أكاديميًا أفضل.

ثالثاً- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية والتي تناولت العنف المدرسي والتوافق النفسي، فقد أجمعت أغلب الدراسات على الرغم من اختلاف البيئة وتعدد المراحل التعليمية واختيار العينة التي تمثلها، حيث وجد الباحث أن معظم الدراسات السابقة ركزت على دراسة ظاهرة العنف حيث اشتملت على عينة الطلبة، ماعدا دراسة بوراس (2016) ودراسة عرعار (2020) ودراسة العودة (2020) حيث اشتملت العينة على المعلمين، في حين اشتملت عينة دراسة ويليام، وفيليكس (2014) على المعلمين والمدراء والطلبة.

أما فيما يتعلق بالمنهج المستخدم، فقد استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي لكونه يتماشى مع طبيعة الدراسات، ماعدا دراسة عطاء الله (2019)، فقد استخدمت المنهج التجريبي، في حين استخدمت دراسة كل من دراسة بيكر(2017) ودراسة جونسون (2018) ودراسة جرين (2019) المنهج شبه التجريبي.

كما وجد الباحث أن الدراسات السابقة التي تناولت التوافق النفسي قد اشتملت على عينة الطلبة، ماعدا دراسة امام محمد (2019) أطفال الروضة حيث استخدم معهم أسلوب الملاحظة من قبل معلمات الروضة.

أما فيما يتعلق بالأدوات المستخدمة سواء الجاهزة منها أو المطورة أو المبنية المتبعة لجميع الدراسات السابقة؛ فقد عُدّت مناسبة للأغراض والأهداف التي استخدمت من أجلها.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت العنف المدرسي والتوافق النفسي، والتي تم عرضها آنفا سواء كانت عربية أم أجنبية يمكن القول أن الدراسة الحالية تتفق في أهدافها مع أهداف بعض هذه الدراسات، حيث تناولت متغيرات كثيرة في بيئات وسنوات مختلفة، وقد استهدفت غالباً فئات عمرية مختلفة من الطلبة، كما كان لها أهداف متباينة، واستخدمت فيها أدوات متعددة لغرض تحقيق أهدافها، ومما يزيد قوة هذه الدراسة حيث أنها اعتمدت إلى تفسير العلاقة بين العنف المدرسي والتوافق النفسي على نظرية الإرشاد اللاعقلاني الانفعالي (ألبرت إليس)، وقد لاحظ الباحث أن أي من هذه الدراسات لم يشترك مع دراسات اخرى بنفس المتغيرات على الرغم من اختلاف مجتمعات الدراسة وبيئاتها الجغرافية والتعليمية، وقد كان لهذه الدراسات فائدة كبيرة في تطوير وتدعيم الفكرة البحثية لهذه الدراسة، وفي بناء إطارها النظري والأداء التي استخدمت فيها، وفي إيجاد قاعدة معلوماتية يستند عليها لوضع مقارنات ما بين نتائجها ونتائج هذه الدراسة، وبوجه عام فقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة نواحٍ، أهمّها:

- صياغة بعض التساؤلات وكيفية اختيار العينة.
- التعرف على الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تلك الدراسات.
- مقارنة النتائج التي توصلت إليها بعض البحوث الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية.

الفصـــل الرابـع

الإجراءات المنـهجية للدراسـة

- تمـهيد
- منـهج الدراسـة
- مجتمع الدراسة
- عينـة الدراسة
- أداة الدراسة
- الأساليب الإحصائية

- تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اتبعت لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يتضمن منهج الدراسة وأداتها وطريقة إعدادها، واستخراج الصدق والثبات لها، مع بيان كيفية اختيار العينة من مجتمع الدراسة والمنهج المتبع، إلى جانب الأساليب الإحصائية التي استخدمت لاستخلاص النتائج وتعميمها.

- منهج الدراسة:

لفحص طبيعية الظاهرة المدروسة تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك من خلال الأسلوب المسحي، حيث عرف الشيباني (1989) المنهج بأنه هو "محاولة جمع البيانات بطريقة منظمة سواء من جمهور معين أو عينة منه، وذلك عن طريق استخدام المقابلات أو أي أداة أخرى من أدوات البحث"، (عمر الشيباني، 1989: 117) ويهتم الأسلوب المسحي، "بدراسة الوضع الرهن وبملاحظة الظاهرة وجمع المعلومات عنها في الحالة التي عليها وقت دراستها، وليس طريق الاعتماد على البيانات في صورة مصادر أولية أو ثانوية." (إخلاص عبد الحفيظ، ومصطفى باهي، 2000: 84)

- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة التعليم الثانوي بالسنة الثانية والثالثة (أدبي وعلمي) بمدينة الزاوية، والبالغ عددهم (3511) طالباً وطلبةً، منهم(1864) طالباً، و(1647) طلبةً، للعام الدراسي (2024 – 2025).(*)

- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية، مما يكفل تمثيلها لمجتمع الدراسة، ويساعد على التجانس بين العدد الكلي لمجتمع الدراسة وحجم العينة، وذلك بنسبة (19%) من مجتمع الدراسة، حيث بلغ عددهم (680) طالباً وطلبة، منهم(250) طالباً، و(430) طلبة.

(*) - حسب إحصائيات مكتب التوثيق والمعلومات بمراقب التعليم الزاوية المركز، 2024- 2025 ميلادي.

ومن خلال الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة، تبين أن نسبة العينة (19%) للطلبة، هي نسبة مقبولة لأن النسبة في "البحوث الوصفية يجب أن لا يقل حجم العينة عن (10%) في الآلاف." (العجيلي سركز، وعياد أمطير، 2002: 187) وفي ضوء جمع البيانات وتفريغها تم تحديد مواصفات عينة الدراسة على النحو المبين بالجداول التالية:

جدول (4)

يبين التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع.

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	250	%37
أنثى	430	%63
المجموع	**680**	100.0

يتبين من الجدول السابق أن نسبة (63%) من مجموع أفراد عينة الدراسة من (الإناث)، ونسبة (37%) من مجموع أفراد عينة الدراسة كانوا من (الذكور).

جدول (5)

يبين التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقاً لمتغير السنة الدراسية.

السنة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
الثانية	349	%51
الثالثة	331	%49
المجموع	**680**	100.0

يتبين من الجدول السابق أن نسبة (51%) من مجموع أفراد عينة الدراسة يدرسون في السنة (الثانية)، ونسبة (49%) من أفراد عينة الدراسة يدرسون في السنة (الثالثة).

جدول (6)

يبين التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
أدبي	283	%42
علمي	397	%58
المجموع	**680**	100.0

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (42%) من مجموع أفراد عينة الدراسة تخصصهم (أدبي)، ونسبة (58%) من مجموع أفراد عينة الدراسة تخصصهم (علمي).

- أداة الدراسة:

لتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام أداتين لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، هما: (استبيان العنف المدرسي، ومقياس التوافق النفسي)، وفيما يلي توصيف للخطوات الرئيسة لأداة الدراسة:

أولاً-استبيان العنف المدرسي:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والإطار النظري، لوحظ أن الاستبيانات هي إحدى الأدوات الرئيسية التي تم اعتمادها في الأبحاث والدراسات لقياس مستوى العنف المدرسي لدى الطلبة، قام الباحث ببناء استبيان خاص بالعنف المدرسي الذي يستند إلى نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، وذلك انطلاقاً من الأفكار غير منطقية واللاعقلانية التي حددها (ألبرت إليس) والتي يمكن أن تؤدي إلى العنف والعدوان وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، وهي:

- لابد من عقاب هذا وذاك ولابد من الانتقام الحاسم ممن يكيدون لي.
- بعض الناس أشرار وعلى درجة عالية من الخسة والنذالة، وهم لذلك يستحقون العقاب والتوبيخ.
- يحق لي القيام بممارسات عدوانية تجاه الآخرين (شرعية العدوان والعنف من خرق للقوانين، القيم، المعايير ...الخ)
- العدوان والعنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية.
- الضحايا يستحقون العدوان والعنف.
- الضحايا لا يتألّمون كثيرا.

في ظلّ الخطوات السابقة تم تحديد مجموعة من الأبعاد التي تضمنها الاستبيان، من خلال توظيف كلّ بند من البنود السّتة السابقة، والتي تعكس مجموعة من الأفكار اللاعقلانية مرتبطة بالعنف، ومجموعة من الأفكار العقلانية التي تنبذ العنف، وذلك من خلال تصور مختلف للمواقف والأفكار المرتبطة بالعنف في ذهن الطالب، وتم إعداد الاستبيان في صورته الأولية تحت عنوان (العنف المدرسي في ضوء البنود السابقة)،

فكانت ست أفكار خاصة بكلّ بند، متضمناً (36) فقرة، وفق طريقة ليكرت للمقياس الثلاثي.

- صدق المحكمين للاستبيان: (صدق المحتوى)

ويعني صدق الأداة أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، وللتأكد من صدق الأداة فقد تم الاستعانة بمجموعة من أساتذة محكمين ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعة، والبالغ عددهم (9) محكماً، (انظر الملحق رقم1) وقد تم الأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم مما تطلب تعديل وحذف وإضافة بعض الفقرات للاستبيان، وإعادة صياغة بعضها الآخر، وقد اتضح أن هناك اتفاق بين المحكمين على مناسبة فقرات الاستبيان لأبعادها وأنها تقيس بالفعل ما وضعت لقياسه، حيث بلغت نسبة اتفاقهم حولها (85%). (انظر الملحق رقم2)

- صدق الاتساق الداخلي للاستبيان:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الاستبيان، وللأبعاد معاً وفقاً لما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (7)

يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (العنف والانتقام ممن يكدون لي)

ر.م	العنف والانتقام ممن يكدون لي	معامل الارتباط
1	من حقي أن أدافع عن نفسي بكل الطرق	0.832**
2	أفكر في حماية نفسي من الين يكيدون لي	0.829**
3	إذا تصرف معي شخص ما بقسوة فربما كانت لديه مشكلة ما في ذلك اليوم	0.813**
4	لا أتسامح مع من يسيئين إلي	0.801**
5	تعذر الناس في تصرفاتهم	0.844**
6	من الطبيعي أن يدفع الإنسان الاذى عن نفسه	0.834**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد العنف والانتقام ممن يكدون لي، كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي، ومن ثم الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق.

جدول (8)

يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (بعض الناس الأشرار يستحقون العنف)

ر.م	بعض الناس الأشرار يستحقون العنف	معامل الارتباط
1	بعض الناس أشرار يستحقون العقاب والتوبيخ	0.812**
2	الشخص الشرير يستحق أن تبادله نفس السلوك	0.809**
3	مساعدة الآخرين للابتعاد على ممارسة العنف	0.833**
4	في حياتنا أشياء تدفعنا لمقابلة العنف بعنف أشد	0.841**
5	يمكن تجاوز عنف الآخرين والتماس الأعذار لهم	0.814**
6	إن الناس لا يسعون إلى الحق إلا بالقوة	0.854**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد بعض الناس الأشرار يستحقون العنف، كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي، ومن ثم الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق.

جدول (9)

يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين)

ر.م	بعد يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين	معامل الارتباط
1	من غير المعقول أن تتجاوز القوانين الاجتماعية مهما كان السبب	0.831**
2	أميل إلى الضغط على الاخرين وممارسة العنف عليهم حتى أحصل على حاجتي	0.840**
3	أحيانا يكون العنف الحل الوحيد لبعض المشاكل	0.825**
4	مظاهر الانفلات الموجودة في المجتمع تشجعني على خرق القوانين	0.811**
5	استعمال العنف دليل على فشل الشخص في التواصل مع الآخرين	0.841**
6	أرى أن استخدام العنف أسلوباً مشروعا للتعامل مع الآخرين	0.851**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات بعد يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين، كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

جدول (10)

يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية)

ر.م	بعد العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية	معامل الارتباط
1	أعتقد أن استعمال القوة سبب من أسباب النقص والضعف	0.801**
2	ممارسة العنف على الآخرين يزيد من ثقتي بنفسي	0.824**
3	ينفر الناس مني نتيجة لممارستي العنف	0.838**
4	أسعى إلى أن يحترمني الأخرون باستخدام القوة	0.843**
5	التسامح دليل على قوة الشخصية	0.821**
6	استعمالي للعنف يحقق لي المكانة الاجتماعية التي أريدها	0.817**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات بعد العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية، كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

جدول (11)

يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (ضحايا العنف يستحقونه)

ر.م	بعد ضحايا العنف يستحقونه	معامل الارتباط
1	كل إنسان يستحق أن نعامله باحترام	0.821**
2	الضحايا الذين يمارس عليهم العنف يستحقون العنف	0.833**
3	الحكم على ضحايا العنف هو ظلم لهم	0.800**
4	ضحايا العنف لا يفهمون إلا استعمال أسلوب العنف	0.822**
5	لا يمكن أن نحكم على الناس من خلال سلوكهم فقط	0.811**
6	ضحايا العنف هم سبب رئيسي في وقوع العنف	0.821**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات بعد ضحايا العنف يستحقونه، كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

جدول (12)

يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً)

ر.م	بعد ضحايا العنف لا يتألمون كثيرا	معامل الارتباط
1	نقدر نتائج أفعالنا السلبية قبل القيام بها	0.821**
2	لا يسبب العنف المعاناة للضحية	0.833**
3	العقاب أمر سيء في بعض الحالات	0.800**
4	لا أتصور أن هناك من الناس من لا يتألم من العنف	0.822**
5	ضحايا العنف لا يشعرون بالمعاناة	0.811**
6	لابد أن يستسلم الإنسان لمن هو أقوى منه	0.821**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات بعد ضحايا العنف لا يتألمون كثيرا كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

جدول (13)

يبين ارتباط أبعاد العنف المدرسي لدى طلبة وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بالدرجة الكلية

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط
العقاب والانتقام ممن يكدون لي	6	0.866**
بعض الناس الأشرار يستحقون العنف	6	0.860**
يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين	6	0.871**
العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية	6	0.865**
ضحايا العنف يستحقونه	6	0.887**
ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً	6	0.871**
الاستبيان ككل	**36**	**0.900****

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية؛ كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي لكل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان، ومن ثم الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق.

- الصدق التمييزي للاستبيان:

تم التحقق من الصدق التمييزي للاستبيان بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي تكونت من (30) مفردة من مفردات عينة الدراسة، ومن ثم ترتيب درجاتهم ترتيباً تنازلياً واختيار مجموعتين طرفيتين، حيث كان حجم المجموعة العليا (15)، وكذلك الحال بالنسبة لحجم المجموعة الدنيا، وجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (14)

يبين نتائج اختبار(t) بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على الاستبيان ككل.

أبعاد الاستبيان	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
مجموع بعد العقاب والانتقام ممن يكدون لي	الفئة العليا	15	29.00	0.000	*6.342	0.05
	الفئة الدنيا	15	18.20	5.687		
مجموع بعد بعض الناس الأشرار يستحقون العنف	الفئة العليا	15	29.00	0.000	*6.686	0.05
	الفئة الدنيا	15	18.07	5.519		
مجموع بعد يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين	الفئة العليا	15	29.00	0.000	*7.192	0.05
	الفئة الدنيا	15	18.80	5.351		
مجموع بعد العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية	الفئة العليا	15	29.00	0.000	*6.332	0.05
	الفئة الدنيا	15	18.07	5.519		
مجموع بعد ضحايا العنف يستحقونه	الفئة العليا	15	29.00	0.000	*6.476	0.05
	الفئة الدنيا	15	18.08	5.618		
ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً	الفئة العليا	15	29.00	0.000	*6.332	0.05
	الفئة الدنيا	15	18.20	5.687		
الدرجة الكلية للاستبيان	**الفئة العليا**	**15**	**145.00**	**0.000**	***6.405**	**0.05**
	الفئة الدنيا	**15**	**97.63**	**26.325**		

بالنظر إلى النتائج الواردة بالجدول السابق يتضح أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة العليا (145.00)؛ كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الدنيا (97.63)، وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين تم استخدام اختبار(t)، وجاءت

جميع قيم (t) للأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة (t) بالنسبة للدرجة الكلية (6.405)؛ مما يدل على أنه هناك فروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا عند مستوى دلالة (0.05)، وذلك لأن الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.000)، وهي أقل من (0.05)، وبناء عليه يمكن القول أن استبيان العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي يتمتع بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

- ثبات الاستبيان:

تم حساب معامل الثبات للاستبيان العنف المدرسي بطريقتين، هما:

1- طريقة ألفا كرونباخ:

جدول (15)

يبين معامل ثبات الاستبيان باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
العقاب والانتقام ممن يكدون لي	6	0.840
بعض الناس الأشرار يستحقون العنف	6	0.859
يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين	6	0.841
العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية	6	0.834
ضحايا العنف يستحقونه	6	0.851
ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً	6	0.823
الدرجة الكلية للاستبيان	**36**	**0.869**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات عالية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في أبعاد الاستبيان بين (0.823-0.859)، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.869)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجه والوثوق به.

2-طريقة التجزئة النصفية:

جدول (16)

يبين معاملات ثبات الاستبيان باستخدام التجزئة النصفية

التجزئة النصفية	البيانات الفردية	القيمة	0.847
		عدد الفقرات	18
	البيانات الزوجية	القيمة	0.825
		عدد الفقرات	18
معامل سبيرمان التصحيحي			**0.851**
معامل Guttman			**0.879**

وفقاً للجدول السابق تم تقسيم استمارات الاستبيان بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية إلى نصفين، حيث اشتمل النصف الأول على الفقرات ذات الأرقام الفردية، واشتمل النصف الثاني على الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم حساب معامل ثبات النصف الأول، ليبلغ (0.847)، في حين بلغ معامل الثبات النصف الثاني (0.825) وباستخدام معادلة التصحيح (لسبيرمان – براون) بلغ معامل ثبات الاستبيان (0.879) وهو معامل ثبات مرتفع، وبالتالي أصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من (36) فقرة، (انظر الملحق رقم 3) حيث اتفق المحكمين على استخدام طريقة ديكارت الخماسي بدل الثلاثي.

ثانياً- مقياس التوافق النفسي:

تم استخدام مقياس لـ(محمود عطية)، وهو مأخوذ في الأساس من اختبار كاليفورنيا للأطفال، قام بإعداده كل من (كلارك وثورب)، حيث كيفه "محمود عطية" على البيئة العربية المصرية، ويهدف هذا المقياس إلى تحديد نطاق التوافق النفسي.

- صدق المحكمين للمقياس: (صدق المحتوى)

قدم المقياس لمجموعة من أساتذة محكمين ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعة، وبلغ عددهم (9) محكماً (انظر الملحق رقم1)، وذلك بهدف التأكد من صدق المحتوى، ومن مناسبة المقياس لهذه الدراسة وتطويعه وتكيفه على البيئة الليبية ووضع أي

تعديلات أو ملاحظات؛ وتم الأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم مما تطلب تعديل وإضافة وحذف بعض الفقرات للمقياس، وإعادة صياغة بعضها الآخر، وأيضاً اتفق بعض المحكمين بحذف محور (الخلو من الاعراض العصابية) لعدم تماشيه مع أهداف الدراسة الحالية. (انظر الملحق رقم2)

-صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس وللأبعاد معاً وفقاً لما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (17)

يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (الاعتماد على النفس)

ر.م	الاعتماد على النفس	معامل الارتباط
1	تنجز الأعمال التي تقوم بها حتى لو كانت شاقة	0.802**
2	يصعب عليك الاعتراف بالخطأ إذا وقعت فيه	0.839**
3	تثق في قراراتك حتى عندما يختلف معك الآخرين	0.843**
4	تعتقد أنك محبوب من قبل زملائك	0.821**
5	يهتم أصدقاؤك عادة بما تقوم به من أعمال	0.834**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الاعتماد على النفس كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي، ومن ثم الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق.

جدول (18)

يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (الاحساس بالقيمة الذاتية)

ر.م	الاحساس بالقيمة الذاتية	معامل الارتباط
1	يعتقد معظم أصدائك أنك شجاع	0.822**
2	تعتقد أن الناس لا يعاملونك معاملة حسنة	0.829**
3	تعتقد أن معظم الناس سيئين	0.813**
4	تشعر بأن لديك وقتاً كافياً للهو والمرح	0.801**
5	يسمح لك باختيار ملابسك	0.834**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الاحساس بالقيمة الذاتية كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي، ومن ثم الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق.

جدول (19)

يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد (الشعور بالحرية)

ر.م	الشعور بالحرية	معامل الارتباط
1	يسمح لك بأن تبدي رأيك في معظم أمور حياتك	0.841**
2	يسمح لك بأن تختار أصدقاؤك	0.830**
3	يرغب أصدقاؤك في أن تكون معهم دائما	0.815**
4	تهتم أسرة المدرسة بأرائك أحيانا	0.821**
5	تدعى عادة إلى الحفلات التي تقيمها المدرسة	0.801**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات بعد الشعور بالحرية، كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

جدول (20)

يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (الشعور بالانتماء)

ر.م	بعد الشعور بالانتماء	معامل الارتباط
1	تشعر أنك قوي وسليم مثل أصدقاؤك	0.811**
2	تشعر أنك متوافق مع المدرسة التي تذهب إليها	0.834**
3	تشعر بأنك مرغوب فيك	0.858**
4	تفضل أن تبق بعيداً عن الحفلات والمناسبات الاجتماعية	0.833**
5	يصعب عليك أن تتكلم مع أفراد من الجنس الآخر	0.821**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات بعد الشعور بالانتماء، كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

جدول (21)

يبين الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد (التحرر من الانفراد)

ر.م	بعد التحرر من الانفراد	معامل الارتباط
1	تشعر دائما أنك وحيدا حتى مع وجود الناس حولك	0.841**
2	عادة ما تجد صعوبة عند النوم	0.833**
3	تلاحظ أن الناس يتصرفون بعدالة كما ينبغي	0.820**
4	تشعر بالتعب معظم الأحيان	0.842**
5	تضايقك كثيرا الأحلام المزعجة أو الكوابيس	0.811**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات بعد التحرر من الانفراد، كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

-الصدق التمييزي:

جدول (22)

يبين نتائج اختبار(t) بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس التوافق النفسي ككل.

أبعاد الاستبيان	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
مجموع بعد الاعتماد على النفس	الفئة العليا	15	30.00	0.000	*6.246	0.05
	الفئة الدنيا	15	21.00	5.580		
مجموع بعد الإحساس بالقيمة الذاتية	الفئة العليا	15	30.00	0.000	*8.091	0.05
	الفئة الدنيا	15	18.80	5.361		
مجموع بعد الشعور بالحرية	الفئة العليا	15	30.00	0.000	*7.313	0.05
	الفئة الدنيا	15	19.67	5.473		
مجموع بعد الشعور بالانتماء	الفئة العليا	15	30.00	0.000	*7.342	0.05
	الفئة الدنيا	15	19.20	5.697		
مجموع بعد التحرر من الانفراد	الفئة العليا	15	30.00	0.000	*7.686	0.05
	الفئة الدنيا	15	19.07	5.509		
الدرجة الكلية للاستبيان	**الفئة العليا**	**15**	**150.00**	**0.000**	***7.405**	**0.05**
	الفئة الدنيا	**15**	**97.73**	**27.335**		

بالنظر إلى النتائج الواردة بالجدول السابق يتضح أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة العليا (150.00) كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الدنيا (97.73)، وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين تم استخدام اختبار(t)، وجاءت

جميع قيم (t) للأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة (t) بالنسبة للدرجة الكلية (7.405) مما يدل على أنه هناك فروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا عند مستوى دلالة (0.05)، وذلك لإن الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.000) وهي أقل من (0.05)، وبناء عليه يمكن القول أن مقياس التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية يتمتع بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

- ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات لمقياس التوافق النفسي، بطريقتين؛ هما:

1- طريقة ألفا كرونباخ:

جدول (23)

يبين معامل ثبات مقياس التوافق النفسي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية.

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
الاعتماد على النفس	5	0.850
الإحساس بالقيمة الذاتية	5	0.869
الشعور بالحرية	5	0.841
الشعور بالانتماء	5	0.824
التحرر من الانفراد	5	0.811
الدرجة الكلية للمقياس	**25**	**0.879**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات عالية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في أبعاد المقياس بين (0.811-0.869)، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.879)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجه والوثوق به.

3- طريقة التجزئة النصفية:

جدول (24)

يبين معاملات ثبات مقياس التوافق النفسي باستخدام التجزئة النصفية

التجزئة النصفية	البيانات الفردية	القيمة	0.827
		عدد البنود	13
	البيانات الزوجية	القيمة	0.845
		عدد البنود	12
معامل سبيرمان التصحيحي			**0.861**
معامل Guttman			**0.889**

يتضح من الجدول السابق تم تقسيم استمارات المقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية إلى نصفين بحيث اشتمل النصف الأول على الفقرات ذات الأرقام الفردية، واشتمل النصف الثاني على الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم حساب معامل ثبات النصف الأول، فبلغ (0.827)، في حين بلغ معامل الثبات النصف الثاني (0.845) وباستخدام معادلة التصحيح (لسبيرمان – براون) بلغ معامل ثبات الاستبيان (0.889)، وهو معامل ثبات مرتفع، وبالتالي أصبح المقياس في صوته النهائية يتكون من (25) فقرة، (انظر الملحق رقم3) حيث خصصت (3) استجابات للفقرات وهي (موافق، محايد، غير موافق).

– الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية، وذلك بتطبيق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الخامس

عرض وتحليل النتائج وتفسيرها

- تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة، والتحقق من صحة أهدافها، وقد تم اعتماد مفتاح تفسير المتوسطات الحسابية التالي للتعرف على نتائج الدراسة المتعلقة بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، (1– 1.79) بدرجة منخفضة جداً (1.80–2.59) بدرجة منخفضة، (2.60 – 3.39) بدرجة متوسطة، (3.40 – 4.19) بدرجة عالية، (4.20–5) بدرجة عالية جداً، وقد تم اعتماد مفتاح تفسير المتوسطات الحسابية التالي للتعرف على نتائج الدراسة المتعلقة بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، (1–1.66) بدرجة منخفضة، (1.67–2.33) بدرجة متوسطة، (2.34–3) بدرجة عالية، وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

التساؤل الأول: ما مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية؟

أولاً–التحليل المجمل للنتائج: (التحليل الكلي)

جدول (25)

يبين استبيان العنف المدرسي لدى الطلبة وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.

ر.م	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	العقاب والانتقام ممن يكدون لي	3.19	1.146	1	متوسطة
2	بعض الناس الأشرار يستحقون العنف	2.71	0.451	2	متوسطة
3	يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين	2.38	0.354	5	منخفضة
4	العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية	2.37	0.475	6	منخفضة
5	ضحايا العنف يستحقونه	2.46	0.347	4	منخفضة
6	ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً	2.47	0.800	3	منخفضة
	الاستبيان ككل	**2.60**	**0.288**	**منخفضة**	

يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق حول مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، احتّل بعد رقم(1) الذي ينص على **(العقاب والانتقام ممن يكدون لي)** المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.146) جاء بدرجة متوسطة، ويعكس هذا البعد وجود قبول لفكرة اللاعقلانية

للعنف؛ مما قد يدل على تأثير مشاعر الغضب وعدم الأمان لدى أفراد عينة الدراسة، ووفقاً لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، فإن مثل هذه الأفكار تعزز مشاعر الغضب والإحباط، مما يؤدي إلى سلوكيات عدوانية، ومن المهم توجيه الطلبة نحو فهم العواقب السلبية للانتقام، وتعليمهم استراتيجيات بديلة للتعامل مع الصراعات.

ويليه من حيث الأهمية البعد رقم(2) فقد احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (0.451) الذي ينص على **(بعض الناس الأشرار يستحقون العنف)** جاءت بدرجة متوسطة، ويشير هذا البعد إلى وجود اعتقاد بأن بعض الأفراد يستحقون العنف، مما قد يعكس نظرة سلبية تجاه العنف كوسيلة للعدالة، ووفق النظرية يجب تعزيز التفكير النقدي لتحدي هذه المعتقدات، حيث أن رؤية العنف كوسيلة مقبولة يمكن أن تؤدي إلى دوائر من العنف المستمر.

بينما احتل البعد رقم(6) المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (0.800) الذي ينص على **(ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً)**، ويعكس هذا البعد عدم التعاطف مع الضحايا؛ مما قد يدل على نقص في الوعي بمشاعر الآخرين، ويعتبر التعاطف مهارة عقلانية يمكن تعزيزها من خلال التعليم، مما قد يساعد الطلبة على فهم الآثار النفسية للعنف على الأفراد والمجتمع.

ويليه أيضاً من حيث الأهمية البعد رقم(5)، فقد احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (0.347) الذي ينص على **(ضحايا العنف يستحقونه)**، ويشير هذا البعد إلى موقف مؤيد للعنف، مما يعكس افتقار أفراد العينة للتعاطف مع الضحايا، ويجب التركيز على تطوير برامج إرشادية تعزز من قيم الإنسانية والتعاطف، مما يساعد الطلبة على رؤية العنف كفعل غير مقبول.

بينما احتل البعد رقم(3) المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (0.354) الذي ينص على **(يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين)**، ويعبر هذا البعد عن اعتقاد أن للعنف مبررات، مما قد يدل على وجود تفكير غير عقلاني، وجاءت هذه الأبعاد بدرجات منخفضة.

ويتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن البعد رقم(4) جاء بدرجة منخفضة والذي ينص على (**العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية**)، ولكنه حظي باستجابة أقل من المبحوثين حوله، فقد احتل المرتبة الأخيرة من حيث أهميته ضمن الأبعاد العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف المعياري (0.475)، ويعكس هذا البعد فكرة غير صحيحة حول تأثير العنف على الهوية الذاتية، وقد حصل على أقل استجابة من أفراد العينة، ويجب تعزيز الوعي بأن العنف لا يؤدي إلى تحسين تقدير الذات لبعض أفراد عينة الدراسة، بل يمكن أن يؤدي إلى مشاعر الندم والعزلة، ومن الضروري تقديم بدائل تعزز من الهوية الإيجابية دون اللجوء إلى العنف.

ومما سبق عرضه يُظهر أن الاستبيان ككل يقع ضمن نطاق المتوسط إلى المنخفض، بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (0.288)، وهذا يشير إلى أن هناك بعض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالعنف، ولكنها ليست متجذرة بشكل قوي في تفكير الطلبة، وقد يدل على تباين معتدل في الآراء بين أفراد العينة، وهذا يعني أن بعض الطلبة قد يتبنون أفكاراً أقرب للعنف، بينما يرفض آخرون هذه الأفكار.

واستناداً إلى نتائج أفراد عينة الدراسة حول التساؤل الأول، يمكن القول إن مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي كما يدركه طلبة التعليم الثانوي بمدينة الزاوية جاءت بدرجة منخفضة، وتشير النتائج إلى وجود أفكار تدعم العنف بين طلبة المرحلة الثانوية، على الرغم من أن معظم الفقرات حصلت على درجات متوسطة، إلا أن وجود أفكار تدعم العنف يعكس حاجة ملحة لتدخلات تعليمية وإرشادية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة ناصر (2017) والتي جاءت بأن المستوى الكلي لاستجابة طلبة المرحلة الثانوية على مقياس العنف المدرسي كان منخفضاً، وتختلف مع دراسة العودة (2020) حيث جاءت نتائج مظاهر العنف المدرسي بدرجة متوسطة.

ثانياً- التحليل التفصيلي للنتائج:

1- العقاب والانتقام ممن يكدون لي:

جدول (26)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد العقاب والانتقام ممن يكدون لي.

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	من حقي أن أدافع عن نفسي بكل الطرق	1.37	0.646	6	منخفضة جداً
2	أفكر في حماية نفسي من الذين يكيدون لي	4.54	0.700	2	عالية جداً
3	إذا تصرف معي شخص ما بقسوة فربما كانت لديه مشكلة ما في ذلك اليوم	2.69	0.019	5	متوسطة
4	لا أتسامح مع من يسيئون إلي	3.50	0.204	3	عالية
5	تعذر الناس في تصرفاتهم	2.48	0.015	4	منخفضة
6	من الطبيعي أن يدفع الإنسان الأذى عن نفسه	4.57	0.698	1	عالية جداً
	البعد ككل	**3.19**	**1.146**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة (6) والتي تنص على **(من الطبيعي أن يدفع الإنسان الأذى عن نفسه)** احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.57) وانحراف معياري (0.698)، وهذا يشير إلى أن معظم الطلبة يعتقدون أن الدفاع عن النفس أمر طبيعي ومبرر، ومن المهم توجيه الطلبة نحو التفكير النقدي حول كيفية إدارة مشاعرهم بطرق عقلانية، بدلاً من الانجراف نحو ردود فعل عنيفة.

ويليها من حيث الأهمية الفقرة(2) فقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.54) وانحراف معياري (0.700)، وهي تنص على **(أفكر في حماية نفسي من الذين يكيدون لي)**، هذا يدل على وعي الطلبة بالمخاطر المحيطة بهم ورغبتهم في اتخاذ تدابير وقائية، وجاءت بدرجات عالية جداً، وهذا يدل على التفكير العقلاني لدى معظم أفراد العينة.

في حين جاءت الفقرة(1) بدرجة منخفضة جداً والتي تنص على **(من حقي أن أدافع عن نفسي بكل الطرق)** ولكنها حظيت باستجابة أقل من المبحوثين حولها، لحتل المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بمتوسط حسابي (1.37) وانحراف المعياري (0.646)، وهذا يعكس أن معظم الطلبة لا يرون أن استخدام كل الطرق هو ضرورة، مما يشير إلى تفضيلهم لأساليب أكثر اعتدالًا وعقلانية في الدفاع عن النفس.

ومما سبق يتضح من النتائج أن هناك تبايناً واضحاً في آراء الطلبة حول فقرات بعد **(العقاب والانتقام ممن يكدون لي)**، حيث تظهر النتائج أن أفراد عينة الدراسة يميلون إلى الاعتقاد بأن الدفاع عن النفس أمر طبيعي، ولكن لديهم أيضاً توازن بين الرغبة في العقاب والتسامح، كون الاتجاهات تعكس نضجاً عاطفياً وفهماً للظروف الاجتماعية، مما قد يساعد في تعزيز العلاقات الإيجابية داخل البيئة المدرسية، ومن خلال تطبيق مبادئ نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، يمكن توجيه جهود التعليم والإرشاد لتعزيز التفكير النقدي، واستخدام استراتيجيات أكثر سلمية في التعامل مع الصراعات، مما قد يساعد في تقليل السلوكيات العنيفة في المدارس، واللجوء إلى الحلول العقلانية.

2- بعض الناس الأشرار يستحقون العنف:

جدول (27)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد بعض الناس الأشرار يستحقون العنف.

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	بعض الناس أشرار يستحقون العقاب والتوبيخ	1.74	0.001	6	منخفضة جداً
2	الشخص الشرير يستحق أن تبادله نفس السلوك	3.38	0.407	1	متوسطة
3	مساعدة الآخرين للابتعاد على ممارسة العنف	1.84	0.923	5	منخفضة
4	في حياتنا أشياء تدفعنا لمقابلة العنف بعنف أشد	3.33	0.239	2	متوسطة
5	يمكن تجاوز عنف الآخرين والتماس الأعذار لهم	2.93	0.142	4	متوسطة
6	إن الناس لا يسعون إلى الحق إلا بالقوة	3.06	0.236	3	متوسطة
	البعد ككل	**2.71**	**0.451**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة(2) والتي تنص على **(الشخص الشرير يستحق أن تبادله نفس السلوك)** احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف

معياري (0.407)، مما يدل على أن نسبة كبيرة من المبحوثين يرون أن العنف يمكن أن يكون رد فعل مبرراً تجاه الأفعال الشريرة، ووفقاً للنظرية هذا الاتجاه يعكس وجود أفكار عقلانية تدعم استخدام العنف كوسيلة للرد، ويجب تعزيز التفكير النقدي لتشجيع الطلبة على فهم أن العنف لا يحل المشكلات بل قد يؤدي إلى تصعيدها.

ويليها من حيث الأهمية الفقرة(4) فقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.239)، وهي تنص على **(في حياتنا أشياء تدفعنا لمقابلة العنف بعنف أشد)**، مما يعكس اعتقاداً بأن هناك مبررات لردود الفعل العنيفة، بناءً على الظروف المحيطة –وفق النظرية– من المهم تعليم الطلبة كيف يمكنهم مواجهة الصراعات بطرق سلمية، وتقليل الاعتماد على العنف كوسيلة للتعامل مع المواقف الصعبة.

بينما الفقرة(1) جاءت بدرجة منخفضة جداً والتي تنص على **(بعض الناس أشرار يستحقون العقاب والتوبيخ)** ولكنها حظيت باستجابة أقل من المبحوثين حولها فقد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بمتوسط حسابي (1.74) وانحراف المعياري (0.001)، هذا يشير إلى أن الطلبة يميلون إلى رفض فكرة العقاب كوسيلة للتعامل مع الأشرار، مما يعكس توجهًا أكثر إنسانية في التفكير، ووفقاً للنظرية يجب تعزيز هذا التفكير وتوجيه الطلبة نحو فهم أن العقاب لا يؤدي دائماً إلى نتائج إيجابية.

3-يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين:

جدول (28)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين.

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	من غير المعقول أن تتجاوز القوانين الاجتماعية مهما كان السبب	2.51	0.119	2	منخفضة
2	أميل إلى الضغط على الاخرين وممارسة العنف عليهم حتى أحصل على حاجتي	1.92	0.671	6	منخفضة
3	أحيانا يكون العنف الحل الوحيد لبعض المشاكل	3.05	0.294	1	متوسطة
4	مظاهر الانفلات الموجودة في المجتمع تشجعني على خرق القوانين	2.27	0.178	4	منخفضة
5	استعمال العنف دليل على فشل الشخص في التواصل مع الآخرين	2.39	0.242	3	منخفضة
6	أرى أن استخدام العنف أسلوبا مشروعا للتعامل مع الآخرين	2.14	0.149	5	منخفضة
	البعد ككل	**2.38**	**0.354**	**منخفضة**	

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة(3) والتي تنص على **(أحيانا يكون العنف الحل الوحيد لبعض المشاكل)** احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (0.294) جاءت بدرجة متوسطة، وتعكس هذه الفقرة قبولاً نسبياً لفكرة استخدام العنف كحل في بعض الحالات، مما قد يعكس موقفاً متناقضاً بين المبحوثين، ووفقاً لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي يمكن أن تؤدي هذه الأفكار إلى ردود فعل غير عقلانية، ومن الضروري تعزيز التفكير النقدي لدى الطلبة لتشجيعهم على استكشاف بدائل سلمية لحل المشكلات.

ويليها من حيث الأهمية الفقرة(1)، فقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (0.119) وهي تنص على **(من غير المعقول أن تتجاوز القوانين الاجتماعية مهما كان السبب)**، وتشير هذه الفقرة إلى وعي الطلبة بأهمية الالتزام بالقوانين الاجتماعية، مما يعكس موقفاً عقلانياً تجاه السلوكيات، ووفقاً للنظرية يجب تعزيز هذا الموقف وتعليم الطلبة أن التمسك بالقوانين يمكن أن يسهم في تحقيق العدالة.

كما يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن الفقرة رقم(2) جاءت بدرجة منخفضة والتي تنص على **(أميل إلى الضغط على الاخرين وممارسة العنف عليهم حتى أحصل على حاجتي)** ولكنها حظيت باستجابة أقل من المبحوثين حولها فقد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بمتوسط حسابي (1.92) وانحراف المعياري (0.671)، وتشير هذه الفقرة إلى وجود مقاومة قوية من المبحوثين لفكرة استخدام العنف لتحقيق الأهداف الشخصية، مما قد يدل على وعي اجتماعي أخلاقي.

4-العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية:

جدول (29)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية.

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	أعتقد أن استعمال القوة سبب من أسباب النقص والضعف	2.77	0.295	2	متوسطة
2	ممارسة العنف على الآخرين يزيد من ثقتي بنفسي	1.83	0.064	5	منخفضة
3	ينفر الناس مني نتيجة لممارستي العنف	2.88	0.385	1	متوسطة
4	أسعى إلى أن يحترمني الأخرون باستخدام القوة	2.01	0.085	3	منخفضة
5	التسامح دليل على قوة الشخصية	1.77	0.021	6	منخفضة جداً
6	استعمالي للعنف يحقق لي المكانة الاجتماعية التي أريدها	1.99	0.051	4	منخفضة
	البعد ككل	**2.37**	**0.475**	**منخفضة**	

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة(3) والتي تنص على **(ينفر الناس مني نتيجة لممارستي العنف)** احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.385) جاءت بدرجة متوسطة، وتشير هذه الفقرة إلى الوعي السلبي الناتج عن ممارسة العنف، مما قد يدل على إدراك أفراد عينة الدراسة لتأثير سلوكهم على علاقاتهم الاجتماعية، ووفقاً للنظرية يعكس هذا الإدراك فهماً للعواقب السلبية للسلوكيات العنيفة، ومن المهم تعزيز هذا الوعي من خلال تعليم الطلبة كيف يمكن للعلاقات الاجتماعية الإيجابية أن تسهم في تحسين نوعية حياتهم.

ويليها من حيث الأهمية الفقرة(1) فقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (0.295) وهي تنص على **(أعتقد أن استعمال القوة سبب من**

أسباب النقص والضعف) جاءت بدرجة متوسطة، وتعكس هذه الفقرة موقفاً نقدياً تجاه استخدام القوة، مما قد يدل على إدراك أن العنف قد يكون علامة على الضعف، ووفقاً للنظرية إن هذا الوعي يمكن أن يساعد الطلبة في تطوير مهارات تواصل أكثر فعالية، مما يقلل من اعتمادهم على العنف كوسيلة للتعامل مع الصراعات.

كما يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن الفقرة رقم(5) جاءت بدرجة منخفضة جداً والتي تنص على **(التسامح دليل على قوة الشخصية)** ولكنها حظيت باستجابة أقل من المبحوثين حولها، فقد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بمتوسط حسابي (1.77) وانحراف المعياري (0.021)، وتعكس هذه الفقرة قيمة التسامح في بناء الشخصية، لكنها حصلت على استجابة أقل، مما قد يدل على أن التسامح قد لا يُعتبر قيمة بارزة بين أفراد عينة الدراسة، ووفقاً للنظرية يجب تعزيز أهمية التسامح كوسيلة لبناء الشخصية القوية والعلاقات الصحية، وتعزيز هذه القيمة يمكن أن يسهم في تقليل السلوكيات العنيفة وزيادة التفاهم الاجتماعي.

5-ضحايا العنف يستحقونه:

جدول (30)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد ضحايا العنف يستحقونه.

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	كل إنسان يستحق أن نعامله باحترام	2.14	0.263	5	منخفضة
2	الضحايا الذين يمارس عليهم العنف يستحقون العنف	2.34	0.309	4	منخفضة
3	الحكم على ضحايا العنف هو ظلم لهم	2.71	0.267	2	متوسطة
4	ضحايا العنف لا يفهمون إلا استعمال أسلوب العنف	2.45	0.224	3	منخفضة
5	لا يمكن أن نحكم على الناس من خلال سلوكهم فقط	2.06	0.038	6	منخفضة
6	ضحايا العنف هم سبب رئيسي في وقوع العنف	3.08	0.192	1	متوسطة
	البعد ككل	**2.46**	**0.347**	**منخفضة**	

يتضح من الجدول (26) أن الفقرة(6) والتي تنص على **(ضحايا العنف هم سبب رئيسي في وقوع العنف)** احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (0.192)، وجاءت بدرجة متوسطة، وتشير هذه الفقرة إلى اعتقاد بأن الضحايا يتحملون

جزءاً من المسؤولية عن العنف، مما قد يعكس موقفاً مثيراً للجدل، هذا النوع من الأفكار يمكن أن يؤثر سلباً على الدعم المقدم للضحايا ويعزز من ثقافة العنف والعقاب، ووفقاً للنظرية يعتبر هذا التفكير غير عقلاني.

ويليها من حيث الأهمية الفقرة (3) فقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (0.267) وهي تنص على (**الحكم على ضحايا العنف هو ظلم لهم**) وجاءت بدرجة متوسطة، وتعكس هذه الفقرة موقفاً إنسانيًا تجاه الضحايا، حيث تتضمن اعترافاً بعدم عدالة الحكم عليهم، ووفقاً للنظرية يعتبر هذا التفكير علامة على التعاطف والوعي بأهمية دعم الضحايا، وتعزيز هذا الموقف يمكن أن يساعد في بناء ثقافة من الدعم والتفاهم.

كما يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن الفقرة رقم(5) جاءت بدرجة منخفضة والتي تنص على (**لا يمكن أن نحكم على الناس من خلال سلوكهم فقط**)، ولكنها حظيت باستجابة أقل من المبحوثين حولها، فقد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بمتوسط حسابي (2.06) وانحراف المعياري (0.038)، وتشير هذه الفقرة إلى أهمية عدم الحكم على الآخرين بناءً على سلوكهم فقط، لكنها حصلت على أقل درجة، مما قد يدل على أن هذه الفكرة ليست شائعة، ووفقاً للنظرية من الضروري تعزيز هذا المفهوم كجزء من التعليم الاجتماعي، حيث يساعد في تطوير التعاطف والوعي بأهمية الظروف الفردية.

6-ضحايا العنف لا يتألمون كثيرا:

جدول (31)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في بعد ضحايا لا يتألمون كثيراً.

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	نقدر نتائج أفعالنا السلبية قبل القيام بها	2.03	0.978	4	منخفضة
2	لا يسبب العنف المعاناة للضحية	1.98	0.072	5	منخفضة
3	العقاب أمر سيء في بعض الحالات	2.15	0.002	3	منخفضة
4	لا أتصور أن هناك من الناس من لا يتألم من العنف	2.91	0.3622	2	متوسطة
5	ضحايا العنف لا يشعرون بالمعاناة	4.06	0.011	1	عالية
6	لابد أن يستسلم الإنسان لمن هو أقوى منه	1.70	0.122	6	منخفضة جداً
	المقياس ككل	**2.47**	**0.800**	**منخفضة**	

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة(5) والتي تنص على **(ضحايا العنف لا يشعرون بالمعاناة)** احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.011) جاءت بدرجة عالية، وتعكس هذه الفقرة اعتقاداً قوياً بأن الضحايا لا يشعرون بالألم، مما قد يشير إلى نظرة غير عقلانية تجاه تأثير العنف، ووفقاً للنظرية تعكس هذه الفكرة نظرة غير عقلانية تجاه تأثير العنف، حيث تنفي المشاعر الإنسانية الأساسية، ومن المهم توعية الطلبة بأن الضحايا يعانون بشكل حقيقي، مما يمكن أن يسهم في تعزيز التعاطف ودعم الضحايا.

ويليها من حيث الأهمية الفقرة (4) فقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.91) وانحراف معياري (0.362) وهي تنص على **(لا أتصور أن هناك من الناس من لا يتألم من العنف)** جاءت بدرجة متوسطة، وتشير هذه الفقرة إلى وعي بأن معظم الناس يتألمون من العنف، مما قد يعكس فهماً أكثر عقلاني لمأساة الضحايا، ووفقاً للنظرية إن هذا النوع من الفكر يساعد في تعزيز التعاطف ويعكس إدراكاً للآثار النفسية للعنف.

كما يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن الفقرة رقم(6) جاءت بدرجة منخفضة جداً والتي تنص على **(لابد أن يستسلم الإنسان لمن هو أقوى منه)** ولكنها حظيت باستجابة أقل من المبحوثين حولها فقد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها

بمتوسط حسابي(1.70) وانحراف معياري(0.122)، وتعبر هذه الفقرة عن فكرة الاستسلام للقوة، وقد حصلت على أقل استجابة من المبحوثين، مما قد يشير إلى موقف سلبي تجاه مفهوم القوة والعنف، ووفقاً للنظرية يعكس هذا موقفاً سلبياً تجاه مفهوم القوة والعنف، مما يشير إلى رغبة في مقاومة الظلم وعدم قبول العنف كوسيلة للسيطرة.

التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير النوع؟

جدول (32)

يبين نتائج اختبار (t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان وفقاً لمتغير النوع.

الابعاد	النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
العقاب والانتقام ممن يكدون لي	ذكر	250	19.36	2.447	1.631	0.103
	أنثى	430	19.05			
بعض الناس الأشرار يستحقون العنف	ذكر	250	16.68	3.358	3.594	0.000
	أنثى	430	15.75			
يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين	ذكر	250	15.04	3.113	4.588	0.000
	أنثى	430	13.85			
العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية	ذكر	250	14.43	3.695	6.549	0.000
	أنثى	430	12.57			
ضحايا العنف يستحقونه	ذكر	250	16.007	3.568	6.837	0.000
	أنثى	430	14.087			
ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً	ذكر	250	15.227	2.395	3.010	0.003
	أنثى	430	14.627			
الاستبيان ككل	**ذكر**	**250**	**96.72**	**11.950**	**7.504**	**0.000**
	أنثى	**430**	**89.92**			

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة (الذكور) سجلوا متوسطاً حسابياً أعلى من المتوسط الحسابي لعينة (الإناث)، وذلك على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان، وعليه فإن مجموع مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني تبين أن أفراد العينة الذكور لديهم بمتوسط حسابي (96.72) أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لأفراد العينة الإناث، حيث كان متوسطهم الحسابي (89.92)، ويدل

التفوق في المتوسطات الحسابية للذكور على تباين في وجهات النظر والسلوكيات المتعلقة بالعنف، وهذا يمكن أن يُعزى إلى عوامل اجتماعية وثقافية تؤثر على الذكور بشكل خاص، مثل التنشئة الاجتماعية التي قد تشجع على السلوك العدواني، وقد جاءت قيمة اختبار(t) للفرق بين المتوسطين دالة إحصائياً (7.504)، لأن مستوى دلالتها أقل من مستوى (0.05)، مما يعزز من مصداقية النتائج ويدل على أن الفروق الملحوظة ليست عشوائية، بل تعكس اختلافات حقيقية بين المجموعتين، كما يمكن أن تعكس النتائج وجود مستوى أعلى من العنف المدرسي بين الذكور مقارنة بالإناث في جميع الأبعاد، هذا يشير إلى أن الذكور قد يكونون أكثر عرضة لتبني مواقف وسلوكيات عنيفة، ولذلك قد يتطلب الأمر بضرورة تطوير برامج تعليمية وإرشادية تركز على تعزيز السلوكيات الإيجابية وحل النزاعات بطرق سلمية، مع التركيز على تعزيز قيم الاحترام والتسامح بين جميع الطلبة.

وعليه يمكن القول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني، وكما يدركها الطلبة وفقاً لمتغير النوع، وكانت الفروق في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان لصالح الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوطورة (2017)، حيث بينت النتائج تعرض التلاميذ للعنف المدرسي الذي لم يقتصر على فئة الذكور فقط، بل يشمل أيضاً فئة الإناث إلا أن النسبة الأعلى كانت عند الذكور، كما تتفق مع دراسة ناصر (2017)، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف يعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور.

بينما تختلف مع دراسة قريشي ومصطفى (2020) حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوي العنف تبعاً لمتغير النوع، كما تتفق مع دراسة مداسي وبلعسلة (2021) التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والاناث على مقياس العنف في الوسط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة.

التساؤل الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير السنة الدراسية؟

جدول (33)

يبين نتائج اختبار (t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان وفقاً لمتغير السنة الدراسية.

الابعاد	السنة الدراسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
العقاب والانتقام ممن يكدون لي	الثانية	349	19.18	2.375	0.207	0.836
	الثالثة	331	19.14			
بعض الناس الأشرار يستحقون العنف	الثانية	349	16.37	3.189	2.345	0.019
	الثالثة	331	15.79			
يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين	الثانية	349	14.57	3.006	2.338	0.020
	الثالثة	331	13.98			
العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية	الثانية	349	13.85	3.578	4.443	0.000
	الثالثة	331	12.62			
ضحايا العنف يستحقونه	الثانية	349	15.15	3.520	2.694	0.007
	الثالثة	331	14.40			
ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً	الثانية	349	15.15	2.594	3.298	0.001
	الثالثة	331	14.52			
الاستبيان ككل	**الثانية**	**349**	**94.29**	**11.135**	**4.268**	**0.000**
	الثالثة	**331**	**90.45**			

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة الدين يدرسون بالسنة الثانية سجلوا متوسطاً حسابياً أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذين يدرسون بالسنة الثالثة، وذلك على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان، وتبين أن أفراد العينة الذين يدرسون بالسنة الثانية لديهم بمتوسط حسابي (94.29) أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذين يدرسون بالسنة الثالثة، حيث كان متوسطهم الحسابي (90.45)، كما تشير النتائج إلى أن طلبة السنة الثانية يُظهرون مستويات أعلى في جميع الأبعاد المتعلقة بالعنف مقارنةً بزملائهم في السنة الثالثة، وهذا قد يعني أن هناك تغيرات في التصورات والسلوكيات المتعلقة بالعنف مع تقدم السنوات الدراسية، وقد جاءت قيمة اختبار (t) للفرق

بين المتوسطين دالة إحصائياً (4.268)؛ لأن مستوى دلالتها أقل من مستوى (0.05)، وكذلك تشير النتائج إلى أن طلبة السنة الثانية يميلون إلى تصورات أكثر إيجابية تجاه العنف بشكل عام، هذا يسلط الضوء على ضرورة إدماج استراتيجيات توعوية تربوية والإرشادية تهدف إلى تقليل العنف وتعزيز السلوكيات الإيجابية، ويجب أن تكون هناك جهود مستمرة لتحسين الفهم والتعامل مع قضايا العنف في المدارس، وتطبيق مبادئ نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، مما قد يعزز من بيئة تعليمية تناسب سلوك وانفعالات الطلبة.

وعليه يمكن القول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني، كما يدركها الطلبة وفقاً لمتغير السنة الدراسية، وكانت الفروق في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان لصالح أفراد العينة الذين يدرسون بالسنة الثانية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة التل والحربي (2014)، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة العنف المدرسي لدى عينة الدراسة، وذلك وفقاً لمتغير الصف الدراسي لصالح طالبات الصف الأول الثانوي، وكذلك تختلف مع دراسة بوطورة (2017)، حيث أوضحت النتائج أن التعرض للعنف داخل الثانوية يشترك فيه تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة، غير أن أعلى نسبة قد سجلت لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

التساؤل الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير التخصص؟

جدول (34)

يبين نتائج اختبار (t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان وفقاً لمتغير التخصص.

الابعاد	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
العقاب والانتقام ممن يكدون لي	أدبي	283	19.11	2.483	0.443	0.658
	علمي	397	19.20			
بعض الناس الأشرار يستحقون العنف	أدبي	283	16.18	3.382	0.585	0.559
	علمي	397	16.03			
يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين	أدبي	283	14.14	2.937	0.955	0.340
	علمي	397	14.39			
العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية	أدبي	283	13.19	3.531	0.363	0.717
	علمي	397	13.29			
ضحايا العنف يستحقونه	أدبي	283	14.48	3.409	1.874	0.061
	علمي	397	15.01			
ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً	أدبي	283	14.88	2.684	0.369	0.712
	علمي	397	14.81			
الاستبيان ككل	**أدبي**	**283**	**91.98**	**10.912**	**0.804**	**0.422**
	علمي	**397**	**92.73**			

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة الدين يدرسون بالتخصص الأدبي سجلوا متوسطاً حسابياً أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذين يدرسون بالتخصص العلمي، وذلك على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان، وتبين أن أفراد العينة الذين يدرسون بالتخصص الأدبي لديهم بمتوسط حسابي(91.98) أعلى بقليل من قيمة المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذين يدرسون بالتخصص العلمي، حيث كان متوسطهم الحسابي (92.73)، وقد جاءت قيمة اختبار(t) للفرق بين المتوسطين غير دالة إحصائياً (0.804)؛ لأن مستوى دلالتها (0.422) أكبر من مستوى (0.05)، على الرغم من أن المتوسطات تشير إلى أن طلبة التخصص الأدبي يميلون إلى تصور أقل للعنف المدرسي، إلا أن عدم وجود دلالة إحصائية يقضي إلى عدم وجود فروق ملحوظة بين التخصصين.

عليه يمكن القول إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني، كما

يدركها الطلبة تبعاً لمتغير التخصص، وذلك على كافة الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان، وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين في معظم الأبعاد، حيث اتفقت مع دراسة قريشي ومصطفى (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى العنف تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، وتختلف هذه النتيجة مع ناصر (2017)، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي تعزي إلى متغير التخصص لصالح التخصص الأدبي.

التساؤل الخامس: ما درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية؟

أولاً- التحليل المجمل للنتائج:

جدول (35)

يبين أبعاد مقياس التوافق النفسي لدى طلبة وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.

ر.م	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	الاعتماد على النفس	2.53	0.331	1	عالية
2	الإحساس بالقيمة الذاتية	2.22	0.386	4	متوسطة
3	الشعور بالحرية	2.51	0.340	2	عالية
4	الشعور بالانتماء	2.41	0.256	3	عالية
5	التحرر من الانفراد	2.01	0.322	5	متوسطة
	المقياس ككل	**2.34**	**0.275**	**عالية**	

يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق حول درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الزاوية، تحصل بعد رقم(1) الذي ينص على **(الاعتماد على النفس)** على المرتبة الأولى بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.719)، ويشير المتوسط العالي إلى أن أفراد عينة الدراسة يشعرون بدرجة جيدة من الاعتماد على النفس، بينما يدل الانحراف المعياري المعقول على تباين معتدل في الآراء، مما يعني أن معظم الطلبة يشاركون نفس الشعور، لكن هناك بعض الاختلافات؛ مما قد يدل على أن الطلبة يشعرون بقدر كبير من الاستقلالية والثقة في قدراتهم، وهذا الشعور مهم لتعزيز الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي ووفقاً للنظرية.

ويليه من حيث الأهمية بعد رقم (3)، فقد احتل المرتبة الثانية بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (0.719) الذي ينص على (**الشعور بالحرية**)، مما يعكس شعوراً قوياً بالحرية، وأن هناك توافقاً بين آراء الطلبة حول هذا البعد، مما يعزز من أهمية الحرية في التوافق النفسي، وقد يعكس أن أفراد العينة يشعرون بأن لديهم حرية التعبير عن آرائهم وأفكارهم، وهذه الحرية تعزز من التوافق النفسي وتساعد على بناء علاقات اجتماعية إيجابية، ووفقاً للنظرية فإن الحرية في التعبير تساعد على تقليل المشاعر السلبية وتعزيز استراتيجيات التكيف الإيجابية.

ويليه من حيث الأهمية بعد رقم (4) فقد احتل المرتبة الثالثة بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.407) وانحراف معياري (0.256) الذي ينص على (**الشعور بالانتماء**)، على الرغم من أن المتوسط الحسابي يعكس شعوراً جيداً بالانتماء، إلا أن الانحراف المعياري المنخفض يدل على توافق كبير في الآراء، فمعظم الطلبة يشعرون بأنهم جزء من المجموعة، الأمر الذي يعزز من التوافق النفسي، مما يشير إلى أن الطلبة يشعرون بالانتماء إلى مجتمعهم المدرسي، مما يعكس أهمية العلاقات الاجتماعية في تعزيز الصحة النفسية، ووفقاً للنظرية فإن الانتماء للمجموعات الاجتماعية يعزز من الدعم الاجتماعي، مما يساعد الأفراد على التعامل مع التحديات بشكل أكثر فعالية، والنتائج التي تشير إلى توافق كبير في آراء الطلبة حول الانتماء تعكس بيئة مدرسية صحية.

بينما احتل بعد رقم (2) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (0.745) الذي ينص على (**الإحساس بالقيمة الذاتية**)، بالرغم من أن المتوسط الحسابي يعكس شعوراً جيدا ًبالقيمة الذاتية، إلا أن الانحراف المعياري الأعلى يشير إلى تباين أكبر في التجارب الشخصية، وبعض أفراد العينة قد يشعرون بدرجة متوسطة من القيمة الذاتية، بينما قد يشعر آخرون بالضغط أو النقد، وتشير النتائج إلى أن هناك تباينًا في الإحساس بالقيمة الذاتية بين أفراد العينة، وهو ما يتماشى مع مفهوم النظرية بأن الأفكار العقلانية تعزز من تقدير الذات، مما يستدعي تقديم الدعم للطلبة الذين يشعرون بتقلبات في تقدير الذات، وبالتالي تعزيز التفكير الإيجابي.

كما يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن بعد رقم (5) جاء بدرجة متوسطة والذي ينص على (**التحرر من الانفراد**)، ولكنه حظي باستجابة أقل من المبحوثين حوله كونه احتل المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (0.322)، ويشير المتوسط الحسابي المنخفض إلى أن التحرر من الانفراد يمثل تحدياً للعديد من الطلبة، بينما يدل الانحراف المعياري على تباين في المشاعر، حيث قد يشعر البعض بالعزلة أكثر من الآخرين، مما قد يدل على أن بعض الطلبة قد يواجهون تحديات في الاندماج الاجتماعي، وقد يشير إلى أن التحرر من الانفراد يعد عاملًا مهماً يحتاج إلى مزيد من الاهتمام مما يستدعي تقديم دعم إضافي، وتظهر النتائج أن التحرر من الانفراد يمثل تحدياً للعديد من الطلبة، ووفقاً للنظرية فإن المشاعر السلبية الناتجة عن الانفراد يمكن أن تؤثر سلباً على الصحة النفسية، وهو ما يتطلب جهوداً إضافية من المؤسسات التعليمية لتوفير بيئات دعم اجتماعي، وتعزيز العلاقات بين الطلبة.

ومما سبق عرضه يُظهر أن المقياس ككل جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (0.275)، ويعكس المتوسط الحسابي العالي مستوى جيد من التوافق النفسي بين الطلبة، والانحراف المعياري المنخفض نسبياً يشير إلى تباين قليل في الآراء، مما يدل على أن معظم الطلبة يشعرون بالتوافق النفسي، وهذا يشير إلى أن معظم الطلبة يشعرون بالاستقرار النفسي ويمتلكون أدوات تعزز من قدرتهم على التكيف مع التحديات، وبشكل عام تشير النتائج إلى أن مستوى التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي جاء بدرجة عالية، مما يعكس قدرة الطلبة على التكيف مع البيئة المدرسية، ومن المهم أن تعمل المؤسسات التعليمية على تعزيز الأبعاد النفسية المختلفة، مع التركيز على تقديم الدعم للطلبة الذين قد يواجهون تحديات في الاندماج الاجتماعي، وهذا قد يساهم في تحسين صحتهم النفسية وزيادة قدرتهم على التكيف، مما يتماشى مع مبادئ النظرية بشكل فعال.

واستناداً إلى نتائج أفراد عينة الدراسة يمكن القول إن درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، كما يدركها طلبة التعليم الثانوي بمدينة الزاوية جاءت بدرجة عالية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة البيبي (2015) والتي جاءت بارتفاع مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، وتختلف مع دراسة دوسة وأبكر(2018)، حيث أظهرت النتائج أن السمة العامة لأبعاد التوافق النفسي منخفضة وتتسم بالسلبية، كما تختلف مع دراسة القطيطيأ والفراعير (2021) حيث أظهرت النتائج أن مستوى التوافق النفسي للطلبة كان متوسطاً.

ثانياً- التحليل التفصيلي للنتائج:

1-الاعتماد على النفس:

جدول (36)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في درجة الاعتماد على النفس.

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تنجز الأعمال التي تقوم بها حتى لو كانت شاقة	2.70	0.566	2	عالية
2	يصعب عليك الاعتراف بالخطأ إذا وقعت فيه	2.16	0.833	5	متوسطة
3	تثق في قراراتك حتى عندما يختلف معك الآخرين	2.74	0.532	1	عالية
4	تعتقد أنك محبوب من قبل زملائك	2.57	0.599	3	عالية
5	يهتم أصدقاؤك عادة بما تقوم به من أعمال	2.49	0.642	4	عالية
	البعد ككل	**2.53**	**0.331**	**عالية**	

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة (3) والتي تنص على **(تثق في قراراتك حتى عندما يختلف معك الآخرين)** احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (0.532)، مما يشير إلى أن أفراد العينة يشعرون بثقة كبيرة في قراراتهم حتى عندما يختلف الآخرون معهم، وهذه النتيجة تعكس درجة عالية من الاعتماد على النفس، مما قد يدل على قدرة الأفراد على اتخاذ قرارات مستقلة والتمسك بها، وهو أمر مهم في العديد من السياقات الحياتية والبيئة المدرسية، ووفقاً لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، فإن هذه الثقة تعكس مستوى عالٍ من التفكير العقلاني، حيث يُعتبر اتخاذ القرارات

المستقلة من العوامل المهمة لتعزيز الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي، الثقة بالنفس تعد من الأسس التي تساعد الأفراد على التعامل مع الضغوط والتحديات بكفاءة.

ويليها من حيث الأهمية الفقرة(1) فقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (0.566)، والتي تنص على **(تنجز الأعمال التي تقوم بها حتى لو كانت شاقة)**، وهو ما قد يعكس روح الالتزام والمثابرة، والتي هي صفات أساسية في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ووفقاً للنظرية فإن التمسك بالأهداف والسعي لتحقيقها يعزز من الشعور بالاستقلالية ويؤدي إلى تحسين الصحة النفسية، وهذه الصفات تعتبر ضرورية لتطوير القدرة على مواجهة التحديات، مما قد يساهم في بناء الثقة بالنفس.

كما يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن الفقرة رقم (2) جاءت بدرجة متوسطة والتي تنص على **(يصعب عليك الاعتراف بالخطأ إذا وقعت فيه)**، ولكنها حظيت باستجابة أقل من المبحوثين حولها، كونها احتلت المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بمتوسط حسابي (2.16) وانحراف المعياري (0.833)، مما يدل على أن أفراد العينة يجدون صعوبة في الاعتراف بالأخطاء، وهذا قد يشير إلى وجود تحديات تتعلق بالمرونة النفسية والقدرة على التعلم من الأخطاء، وهي مهارة مهمة لتعزيز الاعتماد على النفس والنمو الشخصي، ووفقاً لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، فإن القدرة على التعلم من الأخطاء تُعتبر مهارة حيوية لتعزيز الاعتماد على النفس والنمو الشخصي، وعدم الاعتراف بالأخطاء قد يشير إلى تحديات في المرونة النفسية، مما يتطلب توفير الدعم والرعاية النفسية لتعزيز هذه المهارات.

وبناءً على ما توصلت إليه نتائج بُعد الاعتماد على النفس لدى طلبة المرحلة الثانوية، يظهر أن عينة الدراسة تملك مقومات عالية في القدرة على تيسير شؤونهم الخاصة، واعتمادهم على أنفسهم في انجاز الأعمال الخاصة، وكذلك اتخاذ القرارات المناسبة وهو ما يتماشى مع هذه النظرية.

2-الإحساس بالقيمة الذاتية:

جدول (37)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في درجة الاحساس بالقيمة الذاتية.

ر. م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يعتقد معظم أصدائك أنك شجاع	2.47	0.278	2	عالية
2	تعتقد أن الناس لا يعاملونك معاملة حسنة	1.72	0.747	5	متوسطة
3	تعتقد أن معظم الناس سيئين	1.96	0.808	4	متوسطة
4	تشعر بأن لديك وقتاً كافياً للهو والمرح	2.14	0.839	3	متوسطة
5	يسمح لك باختيار ملابسك	2.82	0.479	1	عالية
	البعد ككل	**2.22**	**0.386**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة (5) والتي تنص على **(يسمح لك باختيار ملابسك)** احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (0.479)، مما يدل على أهمية الحرية الشخصية في تعزيز الشعور بالقيمة الذاتية، حيث أن المتوسط العالي يشير إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة يشعرون بأنهم يتمتعون بحرية الاختيار في ملابسهم، مما قد يعكس شعوراً بالاستقلالية، ويدل على توافق الآراء، الأمر الذي يعني أن هذه الحرية تعزز القيمة الذاتية، ووفقاً لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، فإن الحرية في اتخاذ القرارات تعزز من الشعور بالقيمة الذاتية والاستقلالية، والمتوسط العالي والاتفاق بين الآراء يشيران إلى أن هذه الحرية تعزز من شعور الأفراد بالتحكم في حياتهم، وهو عنصر أساسي في تعزيز الصحة النفسية.

ويليها من حيث الأهمية الفقرة (1) فقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (0.278)، وهي تنص على **(يعتقد معظم أصدائك أنك شجاع)**، مما يدل على أن أفراد العينة يشعرون بأنهم يُقدَّرون لشجاعتهم، وقد يشير إلى تقدير الذات، بينما الانحراف المعياري المنخفض يعكس توافق الآراء حول الشجاعة كصفة إيجابية، ويشير ذلك إلى أن الدعم الاجتماعي يعزز الشعور بقيمة الطلبة، وقد جاءت هذه الفقرة بدرجة عالية، ووفقاً للنظرية فإن الدعم الاجتماعي والتقدير من الآخرين يعززان من الشعور بالقيمة الذاتية، ويدل الانحراف المعياري المنخفض على توافق الآراء حول

الشجاعة كصفة إيجابية، مما قد يعكس بيئة اجتماعية داعمة تعزز من الاعتماد على النفس.

كما يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن الفقرة رقم (2) جاءت بدرجة متوسطة والتي تنص على **(تعتقد أن الناس لا يعاملونك معاملة حسنة)**، ولكنها حظيت باستجابة أقل من المبحوثين حولها، لتحتل المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بمتوسط حسابي (1.72) وانحراف المعياري (0.747)، مما يشير إلى شعور بعض أفراد العينة بعدم الرضاء وعدم إحساسهم بقيمتهم الذاتية داخل مجتمعهم.

وتعكس هذه النتائج درجة متباينة من الشعور بالقيمة الذاتية لدى الطلبة، مع وجود بعض العوامل الإيجابية المرتبطة بالحرية الشخصية والدعم الاجتماعي، ومع ذلك هناك تحديات تتعلق بالنظرة السلبية تجاه الآخرين والشعور بعدم الرضا، ومن المهم أن تعمل المؤسسات التعليمية على تعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتوفير بيئات داعمة، مما يسهم في تحسين الصحة النفسية وتعزيز الشعور بالقيمة الذاتية، وهو ما يتماشى مع مبادئ نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.

3-الشعور بالحرية:

جدول (38)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في درجة الشعور بالحرية.

ر. م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يسمح لك بأن تبدي رأيك في معظم أمور حياتك	2.82	0.456	2	عالية
2	يسمح لك بأن تختار أصدقاءك	2.87	0.391	1	عالية
3	يرغب أصدقاؤك في أن تكون معهم دائما	2.57	0.597	3	عالية
4	تهتم أسرة المدرسة بأرائك أحيانا	2.02	0797	5	متوسطة
5	تدعى عادة إلى الحفلات التي تقيمها المدرسة	2.27	0.784	4	متوسطة
	البعد ككل	**2.51**	**0.340**	**عالية**	

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة (2) والتي تنص على **(يسمح لك بأن تختار أصدقاءك)**، قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (0.391)، مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يشعرون بأهمية اختيار أصدقائهم، ويدل على تقدير قوي لهذه الحرية، بينما الانحراف المعياري المنخفض يعكس توافق الآراء بين

أفراد العينة، مما يدل على أن اختيار الأصدقاء يعزز الشعور بالحرية، وتشير النتائج إلى أن الطلبة يشعرون بأهمية كبيرة في اختيار أصدقائهم، مما يعكس حرية شخصية قوية، ووفقاً لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، فإن القدرة على اختيار الأصدقاء تعزز من الشعور بالاستقلالية وتساهم في بناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية.

ويليها من حيث الأهمية الفقرة (1) فقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (0.456) وهي تنص على **(يسمح لك بأن تبدي رأيك في معظم أمور حياتك)**، مما يدل على أهمية التعبير عن الرأي في تعزيز الشعور بالحرية، وتعكس هذه الفقرة أهمية التعبير عن الرأي في حياة الطلبة، وتعزيز حرية التعبير يعد عنصراً حاسماً في النظرية، حيث يساعد الأفراد على تطوير هويتهم الذاتية ويعزز من تقديرهم لذاتهم.

كما يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن الفقرة رقم(4) جاءت بدرجة متوسطة والتي تنص على **(تهتم أسرة المدرسة بأرائك أحيانا)**، ولكنها حظيت باستجابة أقل من المبحوثين حولها، كونها احتلت المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بمتوسط حسابي (2.02) وانحراف المعياري (0797)، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يشعرون بأن آرائهم لا تُؤخذ بعين الاعتبار بشكل كافٍ، الأمر الذي يعكس تجربة سلبية لدى بعض أفراد عينة الدراسة. ووفقاً للنظرية فإن عدم رضا الطلبة عن اهتمام أسرة المدرسة بآرائهم يمكن أن يؤثر سلباً على شعورهم بالقيمة الذاتية.

وتظهر النتائج درجة جيدة من الشعور بالحرية لدى الطلبة، ومن المهم أن تعمل المؤسسات التعليمية على تعزيز بيئات داعمة تشجع على التعبير عن الآراء وتدعم العلاقات الاجتماعية، مما قد يسهم في تحسين الصحة النفسية وتعزيز الشعور بالحرية، وهو ما يتماشى مع مبادئ نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.

4-الشعور بالانتماء:

جدول (39)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في مستوى الشعور بالانتماء.

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تشعر أنك قوي وسليم مثل أصدقاؤك	2.73	0.510	1	عالية
2	تشعر أنك متوافق مع المدرسة التي تذهب إليها	2.39	0.814	3	عالية
3	تشعر بأنك مرغوب فيك	2.60	0.615	2	عالية
4	تفضل أن تبقى بعيدا عن الحفلات والمناسبات الاجتماعية	2.31	0.426	4	متوسطة
5	يصعب عليك أن تتكلم مع أفراد من الجنس الآخر	1.99	0.821	5	متوسطة
	البعد ككل	**2.41**	**0.256**	**عالية**	

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة (1) والتي تنص على **(تشعر أنك قوي وسليم مثل أصدقاؤك)** احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.510)، يشير المتوسط العالي إلى شعور قوي بالانتماء والثقة، والانحراف المعياري المعقول يدل على تباين معتدل في الآراء، مما يعني أن معظم أفراد العينة يشاركون نفس الشعور مما قد يشير إلى أن هذا الشعور يمثل عنصراً أساسياً في تعزيز انتماء الأفراد، وقد يعكس ذلك أهمية العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتأثيرها على تقدير الذات، ووفقاً للنظرية فإن هذا الشعور يعد عنصراً أساسياً في تعزيز تقدير الذات.

ويليها من حيث الأهمية الفقرة (3) فقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (0.615) وهي تنص على **(تشعر بأنك مرغوب فيك)**، وهو أمر يشير إلى أن الانتماء لا يقتصر فقط على التواجد في مجموعة، بل يتعلق أيضًا بالتحصيل العاطفي والاجتماعي، وتؤكد النتائج على أهمية الشعور بالمرغوبية كجزء من الانتماء الاجتماعي، ووفقاً للنظرية فإن التحصيل العاطفي والاجتماعي يسهم بشكل كبير في تعزيز الصحة النفسية، و يدل المتوسط المرتفع على أن الطلبة يشعرون بأنهم جزء من المجتمع، مما يعزز من دعمهم الاجتماعي ويقلل من مشاعر العزلة.

كما يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن الفقرة رقم (5) جاءت بدرجة متوسطة والتي تنص على **(يصعب عليك أن تتكلم مع أفراد من الجنس الآخر)**، ولكنها

حظيت باستجابة أقل من المبحوثين حولها، فقد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بمتوسط حسابي (1.99) وانحراف المعياري (0.821)، يعد المتوسط المنخفض مؤشراً على وجود صعوبات في التفاعل الاجتماعي، ويعكس الانحراف المعياري العالي تبايناً كبيراً في التجارب الفردية، وهو ما يشير إلى أن بعض الأفراد يواجهون تحديات أكبر في عملية التواصل، مما قد يؤثر على شعورهم بالانتماء، ووفقاً للنظرية فإن القدرة على التفاعل الاجتماعي تعتبر مهارة حيوية لتعزيز التواصل وبناء العلاقات.

تعكس النتائج السابقة وجود شعور جيد بالانتماء لدى الطلبة، مع وجود بعض التحديات المرتبطة بالتوافق مع البيئة المدرسية والتواصل الاجتماعي، ومن المهم أن تعمل المؤسسات التعليمية على تعزيز بيئات شاملة تشجع على المشاركة والتفاعل الاجتماعي، مما يسهم في تحسين الصحة النفسية وتعزيز الشعور بالانتماء، وهو ما يتماشى مع مبادئ نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.

5-التحرر من الانفراد:

جدول (40)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات في درجة التحرر من الانفراد.

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تشعر دائما أنك وحيدا حتى مع وجود الناس حولك	1.75	0.816	4	متوسطة
2	عادة ما تجد صعوبة عند النوم	2.08	0.852	2	متوسطة
3	تلاحظ أن الناس يتصرفون بعدالة كما ينبغي	1.68	0.695	5	متوسطة
4	تشعر بالتعب معظم الأحيان	2.59	0.655	1	عالية
5	تضايقك كثيرا الأحلام المزعجة أو الكوابيس	1.98	0.852	3	متوسطة
	البعد ككل	**2.01**	**0.322**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة (4) والتي تنص على (**تشعر بالتعب معظم الأحيان**) احتلت المرتبة الأولى بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (0.655)، مما يدل على أن الشعور بالتعب يمثل مشكلة شائعة بين المبحوثين، وأن الانحراف المعياري المعقول يشير إلى تباين معتدل في الآراء حول هذا الشعور، واحتلال

هذه الفقرة المرتبة الأولى يعكس ضغطاً نفسياً قد يكون ناتجاً عن معتقدات غير عقلانية حول ضرورة الأداء المثالي أو التوقعات العالية للفرد وفقاً للنظرية.

ويليها من حيث الأهمية الفقرة (2) فقد احتلت المرتبة الثانية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.08) وانحراف معياري (0.852) وهي تنص على **(عادة ما تجد صعوبة عند النوم)**، مما يدل على وجود صعوبات شائعة في النوم، والانحراف المعياري العالي يشير إلى تباين أكبر في الآراء، مما قد يعني أن بعض المبحوثين يعانون من صعوبات أكثر من الآخرين، وتشير صعوبات النوم إلى وجود قلق أو توتر، قد يكون ناتجاً عن التفكير السلبي أو الخوف من المجهول، و تشدد نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي على أهمية التعرف على الأفكار السلبية وتحديها، وذلك من خلال معالجة هذه الأفكار.

كما يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن الفقرة رقم (3) جاءت بدرجة متوسطة والتي تنص على **(تلاحظ أن الناس يتصرفون بعدالة كما ينبغي)**، ولكنها حظيت باستجابة أقل من المبحوثين حولها، لتحتل المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بمتوسط حسابي (1.68) وانحراف المعياري (0.695)، يشير المتوسط الحسابي أن معظم أفراد عينة الدراسة لا يرون أن الناس يتصرفون بعدالة كما ينبغي، وهو ما قد يعكس نقص الثقة في المجتمع أو وجود تجارب سلبية مع الآخرين، و يشير الانحراف المعياري المعقول إلى أن هناك تبايناً في الآراء، حيث يشعر بعض الأفراد بعدالة أكبر في تصرفات الناس، في حين يشعر آخرون بالعكس.

التساؤل السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير النوع؟

جدول (41)

يبين نتائج اختبار(t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي وفقاً لمتغير النوع.

الابعاد	النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الاعتماد على النفس	ذكر	250	12.42	1.567	2.939	0.003
	أنثى	430	12.80			
الإحساس بالقيمة الذاتية	ذكر	250	11.26	1.531	1.410	0.159
	أنثى	430	11.04			
الشعور بالحرية	ذكر	250	12.31	1.660	2.866	0.004
	أنثى	430	12.70			
الشعور بالانتماء	ذكر	250	11.92	1.866	2.991	0.282
	أنثى	430	12.10			
التحرر من الانفراد	ذكر	250	9.76	2.039	2.943	0.003
	أنثى	430	10.25			
المقياس ككل	**ذكر**	**250**	**57.67**	**4.685**	**3.129**	**0.002**
	أنثى	**430**	**58.89**			

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة (الإناث) سجلوا متوسطاً حسابياً أعلى من المتوسط الحسابي لعينة (الذكور)، وذلك على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وعليه اتضح أن المتوسط الحسابي لدى أفراد عينة الدراسة (الإناث) (58.89) أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة (الذكور) (57.67)، وكانت قيمة اختبار(t) دالة إحصائياً (3.129)؛ لأن مستوى دلالتها (0.002) أقل من مستوى (0.05)، وتشير النتائج إلى أن الإناث يتمتعن بتوافق نفسي أفضل بشكل عام مقارنة بالذكور، وهذا قد يكون نتيجة لتجارب إيجابية أو دعم اجتماعي أكبر، ويجب الاستمرار في تعزيز الصحة النفسية لجميع الطلبة، مع التركيز على الفئات الأكثر حاجة للبرامج الإرشادية.

وعليه يمكن القول إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بعض أبعاد التوافق النفسي (الاعتماد على النفس، والشعور بالحرية، والتحرر من الانفراد) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الزاوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير النوع، وكانت الفروق في هذه الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس لصالح أفراد عينة (الإناث)، ما قد يعكس أن الإناث في عينة الدراسة يتمتعن بمستويات أعلى من الاعتماد على النفس والحرية والتحرر من مشاعر الانفراد مقارنة بالذكور، أما بالنسبة بعدي

(الإحساس بالقيمة الذاتية، والشعور بالانتماء) فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً، وهو ما يشير إلى أن كلاً من الذكور والإناث قد يواجهون تحديات مماثلة في هذا الجانب، مما يستدعي إيجاد استراتيجيات لتعزيز الانتماء لدى جميع الطلبة.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة البيبي (2015) على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي تبعاً لمتغير النوع، وتتفق مع دراسة إمام محمد (2019) حيث أسفرت النتائج على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق النفسي، وكذلك تتفق مع دراسة القطيطي والفواعير (2021) حيث أظهرت النتائج عدم فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في مستوى التوافق النفسي.

التساؤل السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير السنة الدراسية؟

جدول (42)

يبين نتائج اختبار (t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي وفقاً لمتغير السنة الدراسية.

الابعاد	السنة الدراسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الاعتماد على النفس	الثانية	349	12.51	1.593	2.492	0.013
	الثالثة	331	12.82			
الإحساس بالقيمة الذاتية	الثانية	349	11.16	2.258	0.573	0.567
	الثالثة	331	11.07			
الشعور بالحرية	الثانية	349	12.53	1.706	0.316	0.752
	الثالثة	331	12.56			
الشعور بالانتماء	الثانية	349	11.94	1.787	1.250	0.215
	الثالثة	331	12.14			
التحرر من الانفراد	الثانية	349	9.98	2.080	1.096	0.273
	الثالثة	331	10.16			
المقياس ككل	**الثانية**	**349**	**58.12**	**4.621**	**1.756**	**0.079**
	الثالثة	**331**	**58.78**			

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة الذين يدرسون بالسنة الثالثة سجلوا متوسطاً حسابياً أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذين يدرسون بالسنة الثانية،

وذلك على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وعليه فقد تبين أن أفراد العينة الذين يدرسون بالسنة الثالثة لديهم بمتوسط حسابي (58.78) أعلى بقليل من قيمة المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذين يدرسون بالسنة الثانية حيث كان متوسطهم الحسابي (58.12)، ويُظهر ذلك أن هناك اتجاهاً عاماً نحو تحسين التوافق النفسي مع تقدم الطلبة في السنوات الدراسية، وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي إلى اتجاه عام نحو تحسين التوافق النفسي مع التقدم في السنوات الدراسية، ولكنه لا تزال هناك حاجة لفهم العوامل الأخرى المؤثرة على هذا التوافق، وتعزيز الدعم النفسي وتوفير بيئات تعليمية صحيحة يمكن أن تسهم في تحسين التوافق النفسي بشكل عام، وقد جاءت قيمة اختبار(t) للفرق بين المتوسطين غير دالة إحصائياً (1.756)؛ لأن مستوى دلالتها (0.079) أكبر من مستوى (0.05)، عليه يمكن القول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وكانت الفروق لصالح أفراد العينة الذين يدرسون بالسنة الثالثة، وذلك في كافة الأبعاد ما عدا بعد الاعتماد على النفس أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية، وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة البيبي (2015) حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة.

التساؤل الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تبين درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير التخصص؟

جدول (43)

يبين نتائج اختبار (t) بين متوسطي عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي تبعاً لمتغير التخصص.

المقياس	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الاعتماد على النفس	أدبي	283	12.68	1.774	0.249	0.803
	علمي	397	12.65			
الإحساس بالقيمة الذاتية	أدبي	283	11.22	2.431	1.180	0.239
	علمي	397	11.04			
الشعور بالحرية	أدبي	283	12.70	1.635	1.818	0.069
	علمي	397	12.45			
الشعور بالانتماء	أدبي	283	11.99	1.785	0.556	0.579
	علمي	397	12.07			
التحرر من الانفراد	أدبي	283	10.20	2.183	1.414	0.158
	علمي	397	9.97			
المقياس ككل	**أدبي**	**283**	**58.78**	**4.764**	**1.555**	**0.121**
	علمي	**397**	**58.20**			

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة الدين يدرسون بالتخصص الأدبي سجلوا متوسطاً حسابياً أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذين يدرسون بالتخصص العلمي، وذلك على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، حيث تبين أن أفراد العينة الذين يدرسون بالتخصص الأدبي لديهم بمتوسط حسابي (58.78) أعلى بقليل من قيمة المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذين يدرسون بالتخصص العلمي، حيث كان متوسطهم الحسابي(58.20) وفق النظرية يشير إلى أن التخصص الدراسي قد لا يكون عاملاً جوهرياً في تحديد درجة التوافق النفسي، وقد تكون التجارب النفسية والمعرفية متشابهة بين الطلبة في كلا التخصصين، مما يساهم في مستوى متوازن من التوافق النفسي، وقد جاءت قيمة اختبار(t) للفرق بين المتوسطين غير دالة إحصائياً (1.555)؛ لأن مستوى دلالتها (0.121) أكبر من مستوى (0.05)، وهذا يعني أنه رغم وجود فرق طفيف في متوسطات التوافق النفسي بين التخصصين إلا أنه ليس كافياً ليكون له دلالة إحصائية قوية، وقد تكون التجارب النفسية والمعرفية للطلبة في كلا التخصصين متشابهة، مما قد يؤثر على مستوى التوافق النفسي بشكل متوازن.

عليه يمكن القول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني، تبعاً لمتغير التخصص، وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أن درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية لا تتأثر بشكل معنوي بنوع التخصص (الأدبي أو العلمي)، وقد تكون الظروف التعليمية والبيئة النفسية متشابهة بين الطلبة في كلا التخصصين، مما يسهم في تقارب دراجات التوافق النفسي، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة البيبي (2015)، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي تعزى لمتغير الاختصاص لصالح التخصص العلمي.

التساؤل التاسع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية؟

جدول (44)

يبين طبيعة العلاقة الارتباطية بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة باستخدام مصفوفة الارتباط البسيط "بيؤسون"

العنف المدرسي	التوافق النفسي					المقياس ككل
	الاعتماد على النفس	الإحساس بالقيمة الذاتية	الشعور بالحرية	الشعور بالانتماء	التحرر من الانفراد	
العنف والانتقام ممن يكدون لي	0.028-	0.036-	**0.113-	0.051-	**0.106	0.040-
بعض الناس الأشرار يستحقون العنف	*0.094-	0.032-	0.057-	0.043-	**0.093	0.040-
يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين	**0.130-	0.005	0.008-	0.002	**0.116	0.006
العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية	**0.122-	0.029	0.005-	0.025	0.065	0.008
ضحايا العنف يستحقونه	**0.110-	0.016-	0.010-	*0.081-	0.071	0.053-
ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً	0.054-	0.041	*0.076-	0.011-	0.065	*0.094-
المقياس ككل	**0.151-**	**0.019-**	**0.062-**	**0.041-**	**0.108**	**0.652-*

** دال عند مستوى دلالة (0.01). *دال عند مستوى دلالة (0.05).

يتبين من الجدول السابق أن العلاقة بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تشير إلى وجود علاقة عكسية بين العنف المدرسي والتوافق النفسي، بمعنى كلما زاد العنف زاد انخفاض التوافق

النفسي، ويتضح من الجدول أن هناك ارتباطاً سلبياً قوياً بين العنف المدرسي والتوافق النفسي بشكل عام، حيث كانت قيمة الارتباط (-0.652*)، وهي دالة عند مستوى دلالة(0.05)، يشير هذا إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية، كما أظهرت المصفوفة الارتباطية وجود ارتباط سلبي قوي بين العنف المدرسي والمقياس ككل للتوافق النفسي وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.

كما يتبين من نتائج التحليل "**الاعتماد على النفس**" ظهور ارتباط سلبي قوي (-0.151**)؛ مما يعني أن العنف المدرسي يؤثر سلباً على شعور الطالب بالاعتماد على النفس، وأن التعرض للعنف يُضعف الشعور بالاستقلالية والثقة بالذات. في حين "**الشعور بالانتماء**" أظهر أن هناك ارتباط إيجابي ضعيف (0.108**)، مما قد يدل على أنه في بعض الحالات قد يشعر الطالب بالانتماء كوسيلة للتكيف مع العنف.

كما تبين من النتائج الفردية "**العنف والانتقام ممن يكدون لي**" ظهور ارتباط سلبي مع الشعور بالحرية (-0.113**) والاعتماد على النفس (-0.028)، مما يشير إلى تأثير العنف على هذه الجوانب النفسية، و"**يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين**" فإن النتائج تشير إلى ارتباط سلبي واضح مع الاعتماد على النفس (-0.130**)؛ مما يعكس تأثير العنف على تقدير الذات، وتعكس هذه النتيجة وفق النظرية تأثير العنف على تقدير الذات.

نستنتج من النتائج أعلاه وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما يدركها طلبة التعليم الثانوي بمدينة الزاوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، حيث أظهرت البيانات أن زيادة العنف المدرسي مرتبطة بانخفاض درجة التوافق النفسي، مما يشير إلى أن الطلبة الذين يتعرضون للعنف يعانون من تدني في جوانب مثل الاعتماد على النفس والإحساس بالقيمة الذاتية؛ مما يعني أنه كلما زاد العنف المدرسي الذي يتعرض له الطلبة، انخفضت درجة التوافق النفسي لديهم، ومن خلال تطبيق مبادئ نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، يمكن تطوير استراتيجيات تعليمية وإرشادية تهدف إلى

تعزيز الصحة النفسية للطلبة، وتعزيز مهاراتهم في التكيف مع الضغوطات النفسية الناتجة عن العنف.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة سميث (2014)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين تعرض الطلبة للعنف المدرسي وبين مستوى التوافق النفسي لديهم، وكذلك وجدت الدراسة أن الطلبة الذين تعرضوا للعنف المدرسي وأرشدوا باستخدام برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي؛ أظهروا تحسناً كبيراً في التوافق النفسي مقارنة بالطلبة الذين لم يتلقوا هذه النوع من الإرشاد.

ملخص النتائج:

1- إن مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي كما يدركها طلبة التعليم الثانوي بمدينة الزاوية جاءت بدرجة منخفضة.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، كما يدركها طلبة تبعاً لمتغير النوع لصالح (الذكور).
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، كما يدركها طلبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح (السنة الثانية).
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير التخصص.
5- إن درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما يدركها طلبة التعليم الثانوي وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدينة الزاوية جاءت بدرجة عالية.
6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تبين درجة بعض أبعاد التوافق النفسي (الاعتماد على النفس، الشعور بالحرية، التحرر من الانفراد) لدى طلبة المرحلة الثانوية وفقاً لمتغير النوع لصالح (الإناث)، بينما درجة بعدي (الإحساس بالقيمة

الذاتية، الشعور بالانتماء) فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير النوع.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تبين درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير السنة الدراسية، لصالح (السنة الثالثة) في كافة الابعاد ما عدا بعد (الاعتماد على النفس)، جاءت النتائج بعدم وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير السنة الدراسية.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين درجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تبعاً لمتغير التخصص.

9- توجد علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما يدركها طلبة التعليم الثانوي بمدينة الزاوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.

التوصيات:

1- إنشاء برامج توعية حول العنف المدرسي وأثره على الصحة النفسية، تشمل ورش عمل وندوات للطلبة والمعلمين والمرشدين النفسيين.

2- تصميم أنشطة وبرامج تهدف إلى تعزيز التوافق النفسي لدى الطلبة، مثل الفعاليات الرياضية والفنية والنفسية.

3- توفير خدمات الدعم النفسي والإرشاد للطلبة، مع التركيز على الفئات الأكثر تأثراً بالعنف أو ذات التوافق النفسي المنخفض.

4-تقديم دورات تدريبية للمرشدين النفسيين حول كيفية التعامل مع حالات العنف المدرسي وتعزيز البيئة المدرسية الإيجابية.

5- تعزيز الأنشطة الجماعية التي تشجع على التعاون والتواصل بين الطلبة، مما يساعد في تقليل مشاعر العزلة وزيادة الانتماء.

6- إنشاء برامج إرشادية تستند إلى مبادئ نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تستهدف تقليل العنف المدرسي وتعزيز التوافق النفسي لدى الطلبة.

7- توفير جلسات دعم نفسي فردية للطلبة الذين يعانون من مستويات مرتفعة من العنف أو نقص التوافق النفسي، باستخدام تقنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي.

8- تضمين استراتيجيات مثل التعرف على الأفكار السلبية وتغييرها، مما يساعد الطلبة في التعامل مع ضغوط المدرسة.

9- إدراج برامج تعليمية تستند إلى نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، لتعليم الطلاب كيفية التفكير بشكل عقلاني وتحويل الأفكار السلبية إلى إيجابية.

10- توفير موارد تعليمية مبتكرة ومتنوعة تتناول موضوعات العنف والتوافق النفسي، يمكن أن تكون هذه الموارد على شكل كتب، مقاطع فيديو، أو منصات إلكترونية.

-المقترحات:

1- إجراء دراسة تبحث عن دراسة العلاقة بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية كما يدركه المعلمون والمرشدون.

2- إجراء دراسات مستقبلية لبحث تأثير أنواع محددة من التدخلات النفسية والاجتماعية على مستوى العنف والتوافق النفسي.

3- تشكيل لجان طلابية وأسرية لمراقبة حالات العنف المدرسي وتقديم الحلول المناسبة.

4- إشراك الأسر في البرامج التوعوية لتعزيز دورهم في دعم الأبناء نفسياً واجتماعياً.

5- العمل على تحسين البيئة المدرسية لتكون أكثر أماناً ودعماً نفسياً للطلبة.

6- تخصيص وقت في اليوم الدراسي للأنشطة التأملية والذهنية التي تساعد الطلبة في إدارة مشاعرهم.

المراجع

أولاً- القران الكريم:

ثانياً- الكتب والرسائل العلمية:

1- أبكار بوبكر، قراءة في العلاج العقلاني الانفعالي لألبرت إليس- المبادئ والفنيات، المجلة العربية، العدد58، 2018.

2- أبو بكر مرسي، أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2002.

3- أبوبكر مرسي محمد مرسي، أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2002.

4- أحمد هاشم محمد، وشاكر جاسم محمد، أثر استعمال الوسائل التعليمية للكتاب المدرسي ورسومات المعلم التوضيحية في تحصيل المعلومات التاريخية واستبقائها، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد32، 2012.

5- إخلاص عبد الحفيظ، ومصطفى باهي، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2000.

6- أزهار علوان، العنف المدرسي وأثره في انتشار ظاهرة اطفال الشوارع (حلول ومعالجات)، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد10، مايو 2019.

7- اسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الصحاح، الجزء الرابع، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1987.

8- إميلي ر. بيكر، دور برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي في الحد من العنف المدرسي، مجلة البحوث التربوية، المجلد 12، العدد3، 2017.

9- إميلي شارما، استكشاف التداخل بين الاستقرار النفسي والتوافق النفسي، مجلة علم النفس الإيجابي، المجلد6، العدد الثاني، المؤسسة الأكاديمية للنشر العلمي، كارولينا الجنوبية، 2022.

10- عماد حسين المرشدي، وعقيل خليل الطفيلي، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، 2015.

11- برنية محمد ساسي، ورحمة صالح حسن، التوافق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العدد4، جامعة الطفيلة، أكتوبر 2017.

12- بشير صالح الرشيدي، وراشد على السهل، مقدمة في الإرشاد النفسي، ط1، الكويت، مكتبة الفلاح، 2000.

13- بوطالبي بن جدو، علم النفس النمو، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، 2016.

14- بيتر ويليامز، وآخرون، العوامل المؤثرة على التوافق النفسي بين طلاب الجامعات الأمريكية، مجلة البريطانية للتوجيه والإرشاد، المجلد47، العدد4، 2019.

15- التهامي صوان، مدى انتشار العنف لدى طلبة الثانوية، مجلة كليات التربية، العدد15، جامعة طرابلس، طرابلس، سبتمبر 2019.

16- جهاد علي السعايدة، أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد41، العدد الأول، 2014.

17- جون ر. سميث، تأثير العنف المدرسي على التوافق النفسي: تطبيق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، مجلة علم النفس التربوي، 2016.

18- جون ر. سميث، وآخرون، العلاقة بين الصحة النفسية والتوافق النفسي، مجلة استشارات علم النفس، المجلد12، العدد4، كلية التربية، جامعة كلية العلوم السلوكية، ريفرفيل، 2019.

19- جيهان محمد رشاد، وعمرو فكرى سالم، المناخ المدرسي والعوامل النفسية الاجتماعية في علاقتها بالعنف المدرسي من وجهة نظر الطلاب، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد35، العدد الأول، جامعة اسيوط، يناير 2019.

20- حامد عبد السلام زهران، التوافق النفسي الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 1997.

21- حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط 4، عالم الكتب، القاهرة، 2005.

22- حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، دار المعرفة، بيروت، 2001.

23- حسن بن إدريس الصميلي، فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية، رسالة دكتوراه، جامعة أم القري، السعودية، 2009.

24- حسينة بن ستي، التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الاولى ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2013.

25- حنان شتوح، وسام جعلاب، الأسباب النفسية والاجتماعية للعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر، 2017. حياة معاش، الاتجاهات نحو المدرسة وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، الجزائر، 2013.

26- خديجة عبد العزيز إبراهيم، استراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني، المجلة التربوية، مصر، العدد39، يناير2015.

27- خيري على القمودي الأحرش، مدى حاجة مؤسسات التعليم الأساسي إلى خدمات الإرشاد النفسي بمدينة الزاوية، رسالة ماجستير، جامعة الزاوية، الزاوية، 2009.

28- خيري على القمودي الأحرش، واخرون، الادارة المدرسية ودورها في نجاح المرشد النفسي، مجلة مسارات علمية، السنة الخامسة، العدد13، الجزء الثاني، يونيو 2020.

29- خيري علي القمودي الأحرش، أهمية الإرشاد العقلاني الانفعالي للأخصائي النفسي، مجلة لسان القلم، جامعة نالوت، العدد الثاني، ديسمبر 2023.
30- رجاء محمود، ومنيرة الشمسان، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي، مجلة الدراسات النفسية، جامعة الملك سعود، المجلد27، العدد4، اكتوبر 2017.
31- رغداء نعيسة، مستوى قوة الأنا وعلاقته بمستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من زوجات الشهداء في محافظة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد31، العدد الأول، 2015.
32- رمضان محمد القذافي، التوجيه والإرشاد النفسي، طرابلس، دار الرواد، 1992.
33- روان محمد البيبي، التوجه نحو مساعدة الآخرين وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا، 2015.
34- رياض نايل العاسمي، الاسس العامة للتوجيه والإرشاد النفسي، دمشق، 2011.
35- زكريا الشربيني، الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
36- سميرة محمد بريك، الرضا والميل وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلبة المعاهد العليا لإعداد المعلمين، رسالة ماجستير، الزاوية، جامعة السابع من ابريل، 2004.
37- السيد محمد الجندي، دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد11، جامعة عين شمس، القاهرة، 1999.
38- سيد محمود الطواب، النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1997.
39- شادية أحمد التل، ونشمية عبدالله الحربي، العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض التغيرات، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مجلد9، العدد الاول، 2014.

40- شيماء ساودي، وزهية بن عبد الكريم، سسيولوجيا العنف المدرسي وعلاقته بالمراهقة في التعليم المتوسط، جامعة أحمد دراية ادرار، الجزائر، 2021.
41- صالح حسن الداهري، أسس الصحة النفسية، دار وائل للنشر، عمان، 2005.
42- صلاح الدين أحمد الجماعي، الاغتراب النفسي الاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
43- صلاح فؤاد، دراسة إرشادية علاجية بالمعنى لخفض مستوى التطرف لدى عينة من الشباب، مجلة البحوث التربوية، كلية المعلمين بالأحساء، العدد الاول، 2006.
44- الضاوية محمودي، السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته بالتوافق النفسي، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2015.
45- الطاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس، دار العربية للكتاب، القاهرة، 1984.
46- عائشة قارص، ونوال بن قنونة، العنف في الوسط المدرسي الأسباب والحلول، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2017.
47- عبد العزيز سعيد القطيطي، وأحمد محمد الفواعير، مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لطبة الصف الثاني عشر بمحافظة شمال الباطنية في ظل جائحة كورونا، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد45، الجزء4، 2021.
48- عبد الله سعيد إمام محمد، التوافق النفسي وعلاقته بإدراك الذات لدى أطفال الروضة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد27، الجزء الاول، جامعة الخليل، فلسطين، سبتمبر 2019.
49- عبد الباسط عرعار، دور الإرشاد في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، الجزائر، 2020.
50- عبد العزيز بن مطير العنزي، العوامل المؤدية لسلوكيات العنف الطلابي في المدرسة الثانوية، المجلة العربية للعلوم التربوية النفسية، المجلد5، العدد19، يناير 2021.

51- عبد العزيز سعيد القطيطي، وأحمد محمد الفواعير، مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لطلبة الصف الثاني عشر بمحافظة شمال الباطنة في ظل جائحة كورونا، مجلة كلية التربية، العدد45، الجزء4، جامعة عين شمس، 2021.

52- عبدالله سعيد إمام محمد، التوافق النفسي وعلاقته بإدراك الذات لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد27، الجزء الأول، سبتمبر2019.

53- عبير حسن، وآخرون، المشكلات المترتبة على العنف في المدارس وتصور مقترح للخدمة الاجتماعية في التعامل معها، جامعة الفيوم، مصر، 2016.

54- العجيلي سركز، وعياد أمطير، البحث العلمي – أساليبه وتقنياته، طرابلس، الجامعة المفتوحة، 2002. عقيلة عيسو، وإكرام بوشيربي، العنف المدرسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة على لونيسي، الجزائر، 2020.

55- علي بن نوح الشهري، العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2009.

56- علي تركي الفتلاوي، التعليم الثانوي في محافظة كربلاء المقدسة تشخيص ومعالجة، مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة كربلاء، العراق، 2019.

57- علي عبد الحسن حسين، وحسين عبد الزهرة عبد اليمة، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، المجلد11، العدد3، كانون الأول 2011.

58- عماد عبد الحميد صالح، فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لخفض قلق المستقبل وتنمية الإيجابية، رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة، مصر، 2017.

59- عمر التومي الشيباني، مناهج البحث الاجتماعي، ط3، مجمع الفاتح للجامعات، طرابلس، 1989.

60- عمر سليمان أبو قيزان، فاعلية برنامج إرشادي في خفض سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الأساسية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد7، العدد12، كانون الأول 2018.

61- غالية عيسى، الأفكار غير العقلانية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى معلمي ومعلمات التعليم الأساسي في مدينة إجدابيا، رسالة ماجستير، جامعة بنغازي، بنغازي، 2015.

62- فتحية بلعسلة، فاعلية برنامج إرشاد جماعي معرفي سلوكي في تنفيذ الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان وتعديل السلوك العدواني عند المراهق المتمرس، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2013.

63- فتحية بلمخفي، ورشيدة غوماري، جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، جامعة احمد دراية، الجزائر، 2021.

64- فتحية حرمة، ومهدية بلكحل، العنف المدرسي أسبابه مظاهره آثاره وطرق الوقاية والعلاج، جامعة ابن خلدون، الجزائر، 2016.

65- فتحية محمد باي، العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد ابن باديس، الجزائر، 2015.

66- فضة اوكسل، مدى تحقيق الرضا الوظيفي عند اساتذة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة ام البواقي، الجزائر، 2015.

67- فهد بن عبد الله الخضر، الصحة النفسية والتوافق، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2010.

68- كاهينة بوراس، أسباب العنف المدرسي: النفسية –التربوية –الاجتماعية من وجهة نظر الأساتذة، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جبل البحث العلمي، العدد23، لبنان، أيلول2016.

69- كزواي عطاء الله، فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2019.

70- كمال بوطورة، مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه ، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2017.

71- لحسن ذبيحي، الذكاء الوجداني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط، رسالة دكتوراه، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر، 2019.

72- ليزا م. جونسون، تطبيق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي على ضحايا العنف المدرسي، مجلة الإرشاد المدرسي، المجلد 20، العدد الثاني، 2018.

73- ماريا غارسيا وآخرين، الانتماء المدرسي والتوافق النفسي بين طلاب المرحلة الثانوية في إسبانيا، مجلة الأوروبية لعلم نفس التعليم، المجلد36، العدد الثاني، 2021.

74- مايكل أ. جرين، مقارنة بين فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي والعلاج السلوكي التقليدي في معالجة العنف المدرسي، مجلة العلاج السلوكي، المجلد15، العدد3، 2019.

75- محمد إبراهيم عطا الله، فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تنمية الشعور بالأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد164، الجزء الرابع، يوليو لسنة 2015.

76- محمد حسين ناصر، العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 2017.

77- محمد دارس، علم النفس النمو، دار الفكر، طرابلس، 2015.

78- محمد عبد الله أبو جعفر، علم النفس النمو، مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية، طرابلس، 2015.

79- محمد عثمان نجاتي، الإسلام والصحة النفسية، دار المعارف، القاهرة،2021.

80- محمد محروس الشناوي، والسيد سليمان عبد الرحمن، مقدمة في الصحة النفسية، دار غريب، القاهرة، 1998.

81- محمد ويس، وعبد القادر بن يمينة، تأثير التوافق النفسي للأستاذ على التلاميذ أثناء الحصة، المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي، الجزائر، 2018.

82- مدينة حسين دوسة، وموسى صالح أبكر، التوافق النفسي وعلاقته بسمات الشخصية (الانبساط والعصاب) لدى طلاب وطالبات بالمرحلة الثانوية النازحين، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد3، إبريل 2018.

83- مريم العايب، وآخرون، التوافق النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، جامعة محمد الصديق بن يحيى، الجزائر، 2020.

84- مريم عبدالله زين الجديع، العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي لدى الطلاب، المؤتمر السادس لتطوير التعليم العربي، السعودية، يومي 17-18 يناير 2018.

85- مليكة بن زيان، العنف والمقاربات النظرية المفسرة له، مجلة الخلدونية، جامعة سكيكدة، الجزائر، العدد12 فبراير 2014.

86- منال محمد عباس، العنف الأسري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2010.

87- منيرة سليمان العودة، واقع العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر معلماتهن وسبل مواجهته، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد185، الجزء الثاني، يناير 2020.

88- نادر فهمي الزيود، وعبد الرحمن سيد أحمد، الصحة النفسية، دار المسيرة، عمان، 2007.

89- نادية مليك، التوافق النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، جامعة الشهيد حمه لخضر- بالوادي، الجزائر، 2020.

90- نشوة كرم عمار دردير، فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، مصر، 2010.

91- نظمى عودة أبو مصطفى، اتجاهات طلاب الإرشاد النفسي نحو اختصاصهم – دراسة ميدانية على عينة من طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 16، العدد الثاني، غزة، يونيو 2008.

92- نور الدين بغورة، الافكار اللاعقلانية وعلاقتها باستخدام الحوار في الوسط الجامعي لدى الطلبة والفروق فيها تبعاً لبعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر – باتنة، الجزائر، 2014.

93- نورالدين سعدي، معيقات استخدام تكنولوجيا التعليم في مرحلة التعليم الثانوي دراسة ميدانية على مستوى أساتذة ثانويات بلدية طولقة – بسكرة، جامعة محمد خيضر– بسكرة، الجزائر، 2015.

94- هنية عبد السلام البالوص، بعض المشكلات الضغط النفسي وعلاقته بالصحة النفسية، مجلة التربوي، العدد23، كلية التربية، جامعة المرقب، 2023.

95- وزارة التربية والتعليم الليبية، تقرير عن الآثار المترتبة على العنف في المدارس الليبية، مكتب الرعاية الصحية المدرسية، طرابلس، 2021.

96- وزارة التربية والتعليم الليبية، دليل التعليم الثانوي في ليبيا، دار الكتاب الليبي، طرابلس، 2023.

97- ولاء السيد صقر، ودعاء محمود جوهر، دراسة مقارنة للتعليم الثانوي بكل من الصين والسويد وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، مجلة التربية المقارنة والدولية، العدد الثالث، اكتوبر 2015.

98- يسرا محمد عبد الفتاح، برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد43، الجزء الرابع 2019.

99- يمينة السعدية مداسي، وفتيحة بلعسلة، الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الأزهر، العدد7، يناير2020.

100- يوسف أبو القاسم الأحرش، وآخرون، المدخل إلى التوجيه والإرشاد النفسي، دار الكتب الوطنية، بنغازي، 2002.

الملاحق

الملحق رقم(1)

أعضاء لجنة التحكيم

ت	الاســـم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
1	محمد الطاهر المحمودي	أستاذ	علم النفس التربوي	الأكاديمية الليبية
2	محمد شكر الزبيدي	أستاذ	فئات خاصة	جامعة الزاوية (سابقاً)
3	الصديق محمد المريمي	أستاذ مشارك	علم النفس العام	جامعة الزاوية
4	أمنة حسين بركات	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة صبراته
5	عبد الحليم الصويعي	أستاذ مشارك	الاحصاء	جامعة الزاوية
6	سمير المختار كريمة	أستاذ مشارك	علم الاجتماع	جامعة الزاوية
7	جمال ارحومه الزناتي	أستاذ مشارك	دراسات تربوية	جامعة الزاوية
8	أسماعيل محمد المعصب	أستاذ مساعد	ادارة تعليمية	جامعة الزاوية
9	عبد الملك المختار حسن	أستاذ مساعد	اللغة العربية	جامعة الزاوية

ملحق رقم (2) **جـــامعـــــة الزاويـــة**

إدارة الدراسات العليا والتدريب

كلية الآداب

قسم الدراسات التربوية والنفسية

شعبة: الدراسات النفسية

الأستاذ/ الدكتور الفاضل: .....

الجامعة ( ) الدرجة العلمية ( )

يقوم الباحث بإجراء دراسة عن (**العنف المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي**).

وتهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على مستوى العنف المدرسي ودرجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بمدارس مدينة الزاوية.

2- التعرف على الفروق في مستوى العنف المدرسي ودرجة التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، يعزى لمتغيرات التالية: متغير النوع (ذكر، أنثى)، ومتغير التخصص (علمي، ادبي)، ومتغير السنة الدراسية (ثانية، ثالثة).

3- التعرف على العلاقة بين العنف المدرسي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، بمدارس مدينة الزاوية.

مما يتطلب بناء أداة لتحقيق الاهداف المذكورة اعلاه المتمثلة في استبيان العنف المدرسي، ومقياس لتعرف على درجة التوافق النفسي لدى الطلبة، حيث قام الباحث بأعداد أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة عملية وعلمية، ومن أجل أن تكون الأداة صادقة وموضوعية، يأمل الباحث أن تكونوا من بين الأعضاء المحكمين لأداة الدراسة، وإن مشاركتكم الفعالة لها الأثر الايجابي الكبير في نجاح هذه الدراسة.

مع جزيل الشكر وفائق الاحترام لحسن تعاونكم

الباحث

خيري الأحرش

استبيان العنف المدرسي

حدد (ألبرت إليس) مجموعة الأفكار غير المنطقية وغير العقلانية التي يمكن أن تؤدي إلى العنف والعدوان وسوء التوافق النفسي والاجتماعي وهي فقرات عن (6) أفكار:

1- "لابد من عقاب هذا وذاك ولابد من الانتقام الحاسم ممن يكيدون لي".

2- "بعض الناس أشرار وعلى درجة عالية من الخسة والنذالة وهم لذلك يستحقون العقاب والتوبيخ".

3- "يحق لي القيام بممارسات عدوانية وعنيفة اتجاه الآخرين (شرعية العنف والعدوان من خرق للقوانين، والقيم، والمعايير... الخ)

4- "العدوان والعنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية".

5- "الضحايا يستحقون العدوان والعنف".

6- "الضحايا لا يتألّمون كثيرا".

أولا: العقاب والانتقام ممن يكدون لي

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	من حقي أن أدافع عن نفسي بكل الطرق			
2	أفكر في الانتقام من الذين يسيؤون إلي			
3	إذا تصرف معي شخص بقسوة فربما كانت لديه مشكلة ما في ذلك اليوم			
4	يجب أن لا أتسامح مع من يسيؤون إلي			
5	من الطبيعي أن يرد الإنسان بالأذى على الأذى			
6	يجب أن نعذر الناس في تصرفاتهم			

ثانياً: بعض الناس الأشرار يستحقون العنف

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	بعض الناس أشرار، لذلك فهم يستحقون العقاب والتوبيخ			
2	يجب مساعدة الآخرين للتوقف على ممارسة العنف			
3	الشخص الشرير يستحق أن نباذله الشر			
4	في حياتنا أشياء تدفعنا لمقابلة العنف بعنف أشد			

5	يمكن تجاوز عنف الآخرين والتماس الاعذار لهم			
6	أن الناس في مجتمعنا لا يفهمون إلا بالقوة			

ثالثاً: يحق لي ممارسة العنف اتجاه الآخرين

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	اميل إلى الضغط على الآخرين وممارسة العنف عليهم حتى أحصل على ما أوريد			
2	استعمال العنف دليل على فشل الشخص في التواصل مع الآخرين			
3	مظاهر الانفلات الموجودة في المجتمع تشجعني على خرق القوانين			
4	لا يمكن أن يكون العنف أسلوباً لحل المشاكل			
5	أرى أن استخدام العنف اسلوب مشروع للتعامل مع الآخرين			
6	أجد أنه من غير المعقول أن نخرق القوانين الاجتماعية مهما كان السبب			

رابعاً: العنف يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	أسعى إلى أن يحترمني الاخرون باستخدام القوة			
2	ممارسة العنف على الاخرين يزيد من ثقتي بنفسي			
3	ينفر الناس مني نتيجة لممارستي العنف			
4	أعتقد أن استعمال القوة مظهر من مظاهر النقص والضعف			
5	استعمال العنف يحقق لي المكانة الاجتماعية التي اريدها			
6	التسامح دليل على القوة الشخصية			

خامساً: ضحايا العنف يستحقونه

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	الضحايا الذين يمارس عليهم العنف يستحقون العنف			
2	كل إنسان يستحق أن نعامله باحترام			
3	الحكم بأن ضحايا العنف يستحقون العقاب: ظلم لهم			
4	ضحايا العنف لا يفهمون إلا باستعمال اسلوب العنف			
5	لا يمكن أن نحكم على الناس من خلال سلوكهم فقط			
6	ضحايا العنف هم سبب رئيسي في العنف			

سادساً: ضحايا العنف لا يتألمون كثيراً

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	لا يسبب العنف المعاناة للضحية			
2	يجب أن نقدر نتائج أفعالنا السلبية قبل القيام بها			
3	لابد أن يستسلم الإنسان لمن هو أقوى منه			
4	ضحايا العنف عديمو الإحساس			
5	لا أتصور أن هناك من الناس من لا يتألم من العنف			
6	العقاب أمر سيء في جميع المجالات			

سوف يستخدم الباحث البدائل التالية للاستبيان العنف المدرسي:

موافق	محايد	لا أوافق

مقياس التوافق النفسي

أولاً: الاعتماد على النفس

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	هل تستمر في العمل الذي تقوم به حتى لو كان متعباً؟			
2	هل يصعب عليك الاعتراف بالخطأ إذا وقعت فيه؟			
3	هل تتضايق عندما يختلف الناس معك؟			
4	هل تعتقد أنك محبوب من زملائك؟			
5	هل يهتم أصدقاؤك عادة بما تقوم به من أعمال؟			

ثانياً: الاحساس بالقيمة الذاتية

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	هل يعتقد معظم أصدقاؤك أنك شجاع؟			
2	هل تعتقد أن الناس لا يعاملونك معاملة حسنة؟			
3	هل تعتقد أن معظم الناس سيئين؟			
4	هل تشعر بأن لديك وقتاً كافياً للهو والمرح؟			
5	هل يُسمح لك باختيار ملابسك؟			

ثالثاً: الشعور بالحرية

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	هل يُسمح لك بأن تبدي رأيك في معظم الأمور؟			
2	هل يُسمح لك بأن تختار أصدقاءك؟			
3	هل يرغب أصدقاؤك في أن تكون معهم؟			
4	هل يهتم من في المدرسة بأرائك عادة؟			
5	هل تدعى عادة إلى الحفلات التي تقيمها المدرسة؟			

رابعاً: الشعور بالانتماء

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	هل تعتبر قويا وسليما مثل أصدقاءك؟			
2	هل تشعر أنك متوافق في المدرسة التي تذهب إليها؟			
3	هل ي هل ترى أن كثيراً من الناس يهمهم جرح شعورك؟			
4	هل تفضل أن تبقى بعيدا عن الحفلات والنواحي الاجتماعية؟			
5	صعب عليك أن تتكلم مع أفراد من الجنس الآخر؟			

خامساً: التحرر من الميل والانفراد

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	هل تشعر دائما أنك وحيد حتى مع وجود الناس حولك؟			
2	هل تجد عادة أن من الصعب عليك أن تنام؟			
3	هل تلاحظ بأن الناس يتصرفون بعدالة كما ينبغي؟			
4	هل تشعر بالتعب معظم الأحيان؟			
5	هل تضايقك كثيراً الأحلام المزعجة أو الكابوس؟			

سادساً: الخلو من الاعراض العصابية

ر.م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	هل تنسى عادة ما تقرأه؟			
2	هل تضايقك الإصابة بالبرد كثيراً؟			
3	هل تعتقد أن معظم الناس يحاولون السيطرة عليك؟			
4	هل تخسر عادة في اللعب؟			
5	هل يتركك والداك تخرج مع أصدقاؤك؟			

سوف يستخدم الباحث البدائل التالية لمقياس التوافق النفسي لدى المراهقين:

نعم	لا

ملحق رقم (3)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـــامعـة الـزاويـــة

إدارة الدراسات العليا والتدريب

كلية الآداب

قسم الدراسات النفسية والتربوية

شعبة: الدراسات النفسية

عزيزي الطالب/ .....

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "**العنف المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة **الدكتوراه**، مِمَا يتطلب بناء أداة للدراسة.

لذا ... نأمل من طلبة مدارس التعليم الثانوي بمدينة الزاوية، التكرم بقراءة فقرات المقياس بدقة، ثم الإجابة عليها بكل صراحة وموضوعية، وذلك بوضع علامة ($\surd$) في الخانة المناسبة لرأيكم كما أرجوا عدم ترك أي فراغ أمام أي فقرة وعدم كتابة إجابتين لسؤال واحد.

علماً بأن إجاباتكم على فقرات المقياس بدقة وموضوعية ستساهم في إثراء البحث العلمي، وتقديم نتائج علمية تفيد المختصين في المجال التربوي، مع العلم بأن جميع إجاباتكم سوف تبقى سرية، وستكون أمانة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، وإن مشاركتكم الفاعلة لها الأثر الايجابي الكبير في نجاح هذه الدراسة.

وتفضلوا بفائق الاحترام والتقدير

الباحث

خيري علي القمودي الأحرش

أوّلاً: البيانات الأولية:

1- النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

2 – السنة الدراسية: ثانية ( ) ثالثة ( )

3 – التخصص: أدبي ( ) علمي ( )

ثانياً: فقرات استبيان العنف المدرسي

ر.م	الفقــرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	من حقي أن أدافع عن نفسي بكل الطرق					
2	أفكر في حماية نفسي من الذين يكيدون لي					
3	إذا تصرف معي شخص ما بقسوة فربما كانت لديه مشكلة ما في ذلك اليوم					
4	لا أتسامح مع من يسيؤون إلي					
5	نعذر الناس في تصرفاتهم					
6	من الطبيعي أن يدفع الإنسان الأذى عن نفسه					
7	بعض الناس أشرار، يستحقون العقاب والتوبيخ					
8	الشخص الشرير يستحق أن نبادله نفس السلوك					
9	مساعدة الآخرين للابتعاد على ممارسة العنف					
10	في حياتنا أشياء تدفعنا لمقابلة العنف بعنف أشد					

ر.م	الفقــرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
11	يمكن تجاوز عنف الآخرين والتماس الأعذار لهم					
12	إن الناس لا يسعون إلى الحق إلا بالقوة					
13	من غير المعقول أن نتجاوز القوانين الاجتماعية مهما كان السبب					
14	أميل إلى الضغط على الآخرين وممارسة العنف عليهم حتى أحصل على حاجتي					
15	احياناً يكون العنف الحل الوحيد لبعض المشاكل					
16	مظاهر الانفلات الموجودة في المجتمع تشجعني على خرق القوانين					
17	استعمال العنف دليل على فشل الشخص في التواصل مع الآخرين					
18	أرى أن استخدام العنف اسلوباً مشروعاً للتعامل مع الآخرين					
19	أعتقد أن استعمال القوة سبب من أسباب النقص والضعف					
20	ممارسة العنف على الاخرين يزيد من ثقتي بنفسي					
21	ينفر الناس مني نتيجة لممارستي العنف					
22	أسعى إلى أن يحترمني الاخرون باستخدام القوة					
23	التسامح دليل على قوة الشخصية					
24	استعمالي للعنف يحقق لي المكانة الاجتماعية التي أريدها					
25	كل إنسان يستحق أن نعامله باحترام					
26	الضحايا الذين يمارس عليهم العنف يستحقون العنف					
27	الحكم على ضحايا العنف هو ظلم لهم					

ر.م	الفقــرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
28	ضحايا العنف لا يفهمون إلا باستعمال أسلوب العنف					
29	لا يمكن أن نحكم على الناس من خلال سلوكهم فقط					
30	ضحايا العنف هم سبب رئيسي في وقوع العنف					
31	نقدر نتائج أفعالنا السلبية قبل القيام بها					
32	لا يسبب العنف المعاناة للضحية					
33	العقاب أمر سيء في بعض الحالات					
34	لا أتصور أن هناك من الناس من لا يتألم من العنف					
35	ضحايا العنف لا يشعرون بالمعاناة					
36	لابد أن يستسلم الإنسان لمن هو أقوى منه					

ثالثاً: فقرات مقياس التوافق النفسي

ر.م	الفقــرات	موافق	محايد	غير موافق
1	تُنجز الأعمال التي تقوم بها حتى لو كان شاقةً			
2	يصعب عليك الاعتراف بالخطأ إذا وقعت فيه			
3	تثق في قراراتك حتى عندما يختلف معك الآخرين			
4	تعتقد أنك محبوب من قبل زملائك			
5	يهتم أصدقاؤك عادة بما تقوم به من أعمال			
6	يعتقد معظم أصدقاؤك أنك شجاع			
7	تعتقد أن الناس لا يعاملونك معاملة حسنة			

ر.م	الفقــرات	موافق	محايد	غير موافق
8	تعتقد أن معظم الناس سيئين			
9	تشعر بأن لديك وقتاً كافياً للهو والمرح			
10	يُسمح لك باختيار ملابسك			
11	يُسمح لك بأن تبدي رأيك في معظم أمور حياتك			
12	يُسمح لك بأن تختار أصدقاءك			
13	يرغب أصدقاؤك في أن تكون معهم دائماً			
14	تهتم أسرة المدرسة بأرائك احياناً			
15	تدعى عادة إلى الحفلات التي تقيمها المدرسة			
16	تشعر أنك قوياً وسليماً مثل أصدقاؤك			
17	تشعر أنك متوافق مع المدرسة التي تذهب إليها			
18	تشعر بأنك مرغوب فيك			
19	تفضل أن تبق بعيداً عن الحفلات والمناسبات الاجتماعية			
20	يصعب عليك أن تتكلم مع أفراد من الجنس الآخر			
21	تشعر دائما أنك وحيداً حتى مع وجود الناس حولك			
22	عادة ما تجد صعوبة عند النوم			
23	تلاحظ أن الناس يتصرفون بعدالة كما ينبغي			
24	تشعر بالتعب معظم الأحيان			
25	تضايقك كثيراً الأحلام المزعجة أو الكوابيس			